



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

TASSIANA BRAGA RODRIGUES

**OS GÊNEROS DO DISCURSO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NO
LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: HISTORICIZAÇÃO E DESISTORICIZAÇÃO DA
LINGUAGEM E DOS SUJEITOS**

CAMPINA GRANDE

2016

TASSIANA BRAGA RODRIGUES

OS GÊNEROS DO DISCURSO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NO
LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: HISTORICIZAÇÃO E DESISTORICIZAÇÃO DA
LINGUAGEM E DOS SUJEITOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e
Ensino da Universidade Federal de Campina
Grande como pré-requisito para obtenção do título
de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Professor Doutor Washington Silva de
Farias

CAMPINA GRANDE – PB

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

R696g

Rodrigues, Tassiana Braga.

Os gêneros do discurso e o ensino-aprendizagem de leitura no livro didático de português: historicização e desistoricização da linguagem e dos sujeitos / Tassiana Braga Rodrigues. – Campina Grande, 2017.
f. 140: il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Prof. Dr. Washington Silva de Farias".
Referências.

1. Análise do Discurso. 2. Livro Didático de Português. 3. Gêneros do Discurso. 4. Leitura. 5. Sujeito Leitor. I. Farias, Washington Silva de. II. Título.

CDU 81'42(043)

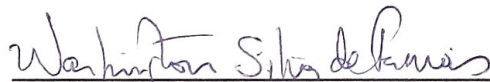
TASSIANA BRAGA RODRIGUES

OS GÊNEROS DO DISCURSO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NO
LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: HISTORICIZAÇÃO E DESISTORICIZAÇÃO DA
LINGUAGEM E DOS SUJEITOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade
Federal de Campina Grande como pré-requisito para
obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Este trabalho foi apreciado pela Banca Examinadora em 30 de novembro de 2016.

Banca Examinadora:



Professor Doutor Washington Silva de Farias - UFCG Orientador



Professora Doutora Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo - UFCG
Examinadora interna



Professora Doutora Maria de Fátima Almeida - UFPB Examinadora externa

CAMPINA GRANDE – PB

2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela graça e por todo amor.

À CAPES e UFCG pelo financiamento e apoio à pesquisa.

Ao meu orientador Washington por todas as leituras minuciosas, pela paciência, pelo zelo e respeito durante todo o período da pesquisa.

Aos meus professores, colegas e funcionários do POSLE pelo incentivo.

Aos meus familiares, especialmente meu amado esposo Luiz Fernando pelo suporte, paciência e encorajamento. Ao meu filho Lucas Henrique que, mesmo ainda pequeno, me incentiva e não me deixa desistir dos meus sonhos.

À minha amada mãe por me guiar durante anos à vida escolar.

Às minhas irmãs Pollyanna e Fabiana por vibrarem positivamente pelo meu sucesso.

Enfim, agradeço a todos que torceram pela concretização de mais um sonho.

RESUMO

Essa pesquisa tem por objetivo geral investigar, no discurso dos livros didáticos do ensino fundamental II, a abordagem dos gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem de leitura, tendo em vista a questão da constituição histórica de sujeitos e sentidos, especialmente do sujeito-leitor e da leitura. De modo a nortear a investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) analisar a produção de sentidos para a leitura e o sujeito-leitor, no que se refere a historicidade desses conceitos; b) identificar efeitos de sentido relativos ao papel do professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem de leitura; e c) discutir as implicações dos sentidos e efeitos identificados para um modelo teórico de ensino-aprendizagem da leitura que contemple a historicidade da linguagem e dos sujeitos. Para alcançar nossos objetivos específicos, focalizamos nossa análise sobre a abordagem dos gêneros discursivos orais e suas respectivas atividades presentes nos livros didáticos de duas coleções: o gênero *Entrevista*, na coleção *Português: Dialogando com textos*, estudado na seção *Reinvenção*, do volume do 6º ano; os gêneros *Entrevista*, *Seminário* e *Debate Regrado*, na coleção *EJA Moderna* da seção *Para estudar o gênero*, dos volumes do 8º e 9º anos. A análise dos dados foi realizada em duas etapas: a) na primeira, foi feita uma apresentação preliminar da questão da historicidade da linguagem e dos sujeitos (aprendiz e professor) no discurso pedagógico dos LDPs, a partir dos discursos do manual do professor e da apresentação de cada coleção selecionada; b) na segunda, delineamos a abordagem da questão da historicidade da linguagem e do sujeito como prática pedagógica nas atividades didáticas de leitura dos gêneros selecionados. A análise permitiu a identificação de uma macroestratégia didático-discursiva comum às duas coleções: *O estudo do gênero*. A partir da nossa análise constatamos que o tratamento do gênero entrevista na coleção *Português: dialogando com textos* trata o sujeito-aluno como um sujeito-produtor de textos que detém todo o conhecimento necessário para tal fato. Percebemos também que a coleção não trabalha com atividades que dizem respeito ao gênero entrevista, apenas menciona os textos que foram trabalhados ao longo da unidade. Isso demonstra que o discurso ressoa pelo escanteio do gênero em questão e não considera a historicidade do sujeito-leitor. Já na coleção *EJA Moderna* os sentidos da leitura estão ligados à historicidade do gênero entrevista enquanto prática social de linguagem, ou seja, os sujeitos-autores (entrevistador/ entrevistado) e os efeitos-leitores produzem uma imagem de leitura como prática social específica que serve a discussão de temas contemporâneos. O gênero seminário foi apresentado de modo mais resumido, entretanto os discursos afirmam a importância da formação de sujeitos-alunos-leitores e escritores, não apenas conhecedores das estruturas particulares ao gênero, mas sim de sujeitos capazes de através de sua historicidade desenvolver sua capacidade de compreensão e similaridade com o novo. Por fim, foi constatado que na abordagem do gênero debate, o discurso do LDP da coleção *EJA Moderna* ressoa transversalmente pela renovação no que se trata da representação da historicidade do sujeito-leitor, já que aborda a forma rígida das estruturas particulares ao gênero e preserva a memória discursiva do aluno, não estigmatizando a historicidade do sujeito-leitor, pois os saberes materializados no manual didático analisado marcam uma indicação ao posicionamento discursivo do sujeito-aprendiz. A investigação empreendida sobre a abordagem do estudo do gênero do discurso no livro didático do ensino fundamental permitiu verificar com esse estudo a possibilidade de avaliação sobre o modo como os conhecimentos teóricos e pedagógicos sobre gêneros do discurso são incorporados pelo discurso do livro didático, já que essa abordagem se desenvolve a partir de processos complexos, tensos, de historicização e desistoricização de sujeitos e sentidos, isto é, mediante produção de efeitos contraditórios de afirmação e apagamento da historicidade da linguagem e dos sujeitos.

Palavras-chave: Análise do discurso; livro didático de português; gêneros do discurso; leitura; sujeito-leitor.

ABSTRACT

This research has the general objective to investigate, in the discourse of textbooks of elementary school II, the approach of discourse genres as an object of reading teaching and learning, considering the historical constitution of subjects and senses, especially the subject-Reader and reading. In order to guide the investigation, the following specific objectives were established: a) to analyze the production of meanings for reading and the reader-subject, as far as the historicity of these concepts is concerned; B) identify meaning effects related to the role of the teacher in the mediation of the teaching-learning process of reading; And c) discuss the implications of the senses and effects identified for a theoretical model of teaching-learning reading that contemplates the historicity of language and subjects. In order to reach our specific objectives, we focus our analysis on the approach of oral discursive genres and their respective activities present in the textbooks of the two collections: the genre Interview, in the Portuguese collection: *Dialogando com texto*, studied in the Reinvention section, Of the 6th year volume; The genres Interview, Seminar and Debate *Regrado*, in the collection EJA Modern of the section To study the genre, of the volumes of the 8th and 9th years. The analysis of the data was carried out in two stages: a) in the first, a preliminary presentation was made on the historicity of language and subjects (learner and teacher) in the pedagogical discourse of LDPs, from the discourses of the teacher's manual and Presentation of each selected collection; B) In the second, we outline the approach to the question of the historicity of language and the subject as a pedagogical practice in reading didactic activities of the selected genres. The analysis allowed the identification of a didactic-discursive macro strategy common to the two collections: The study of the genre. From our analysis we perceive that the treatment of the interview in the Portuguese collection: dialoguing with texts treats the subject-student as a subject-producer of texts that holds all the necessary knowledge for that fact. We also noticed that the collection does not work with activities that relate to the genre interview, only mentions the texts that were worked throughout the unit. This demonstrates that the discourse resounds by the slant of the genre in question and does not consider the historicity of the subject-reader. Already in the EJA Modern collection the senses of reading are linked to the historicity of the interview as a social practice of language, ie, the subject-authors (interviewer / interviewee) and the effects-readers produces a reading image as a social specific The discussion of contemporary themes. The seminar genre was presented in a more summarized way, however, the discourses affirm the importance of the formation of subjects-students-writers, not only knowledgeable about the particular structures to the genre, but of subjects capable of through their historicity to Develop their capacity to understand and similarity with the new. Finally, we see that in the approach of the debate genre, the discourse of the LDP of the Modern EJA collection resonates transversally by the renewal in what concerns the representation of the historicity of the reader-subject, since it addresses the rigid form of the Particularly structures to the genre and preserves the memory of the student, not stigmatizing the historicity of the reader-subject, since the knowledge materialized in the didactic manual analyzed marks an indication to the discursive positioning of the subject-apprentice. The research undertaken on the approach to the study of the genre of discourse in the textbook of elementary education allowed us to verify with this study the possibility of evaluating how the theoretical and pedagogical knowledge about genres of discourse are incorporated by discourse of the textbook, since This approach develops from complex, tense processes of historicization and de-historicization of subjects and senses, that is, through the production of contradictory effects of affirmation and erasure of the historicity of language and subjects.

Keywords: Discourse analysis; portuguese textbook; Discourse genres; reading; Subject-reader.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – GÊNERO DO DISCURSO E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LP	15
1.1 TEORIAS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS/ DO DISCURSO	15
1.2 GÊNERO DO DISCURSO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	24
CAPÍTULO 2 – LIVRO DIDÁTICO, DISCURSO E LEITURA	35
2.1 LIVRO DIDÁTICO: NATUREZA E FUNÇÕES	35
2.2 A ANÁLISE DO DISCURSO E OS LIVROS DIDÁTICOS	39
2.3 O DISCURSO PEDAGÓGICO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS... 45	
2.3.1 Sobre a leitura e o leitor e sua historicidade.....	49
2.3.2 Sobre a escrita e o autor	50
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	52
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	52
3.2 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	54
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	64
CAPÍTULO 4: HISTORICIZAÇÃO E DESISTORICIZAÇÃO DA LINGUAGEM E DOS SUJEITOS	66
4.1 VISÃO PRELIMINAR DA RELAÇÃO LINGUAGEM / SUJEITO NAS APRESENTAÇÕES E NOS MANUAIS DO PROFESSOR	67
4.1.1 Nas apresentações	68
4.1.2 Nos manuais do professor	73
4.2 A MATERIALIZAÇÃO E A REPRESENTAÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO COMO OBJETO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
ANEXOS.....	122

INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.30), a escola deve “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los”. Nesse sentido, percebe-se a preocupação desse documento em tratar os gêneros textuais ou discursivos dentro e fora da sala de aula, pois eles servem de referência nas atividades de produção e de compreensão de textos nas diferentes esferas de linguagem.

Assim, os PCN assumem uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, decorrente não só de uma opção teórica dentre outras, mas, sobretudo, dos princípios e objetivos gerais assumidos: “(...) necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (ROJO, 2001, p. 27). Ora, isso implica numa concepção do objeto de ensino-aprendizagem no campo da linguagem que vai além do linguístico e do textual para o desenvolvimento da *competência discursiva* do usuário da língua em produzir e compreender textos orais ou escritos, como também de contextualizar sua interação pela linguagem verbal, adequando o seu produto textual ao contexto da enunciação, ou seja, à formulação linguística do texto e ao contexto sócio-histórico e ideológico.

Dentro dessa perspectiva, os autores dos livros didáticos, com o objetivo de acompanhar as novas tendências educacionais, promovem a inserção dos gêneros discursivos nas atividades didáticas, modificando o modo de conceituar a linguagem e suas práticas, bem como sua abordagem pedagógica.

Pelo menos em parte, isso se deve, segundo Meurer (2005), aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas, que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino e destacam a importância de os sujeitos-mediadores-professores considerarem as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos.

Por meio dessas mudanças, o livro didático, como modelo didático de ensino-aprendizagem de leitura quanto à historicidade da linguagem dos sujeitos e dos sentidos, propõe uma referência de didatização para o desenvolvimento da percepção do mundo social e da capacidade dos sujeitos-alunos de ler e produzir textos orais e escritos.

A didatização dos gêneros discursivos merece uma reflexão por se tratar de um viés importante para o desenvolvimento linguístico do aluno, pois entendemos, como Bakhtin (2002), que a utilização da língua se materializa na forma de enunciados, correspondendo ao complexo ato de comunicação organizado devido às necessidades de uso na atividade humana.

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros discursivos permite aos alunos a aproximação com diferentes textos e discursos, dando-lhes a oportunidade de acesso a diversos tipos de leitura, escrita e de linguagem, já que, como apontam, Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros do discurso e a escola se entrecruzam no momento em que o discurso pedagógico, incluindo a língua e a história (ideologia), age como um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos.

É importante ressaltar que o trabalho com os gêneros discursivos surgiu a partir da teoria do gênero que foi uma preocupação constante desde Platão e Aristóteles, iniciando-se a partir da oratória. Entretanto, foi a partir da retomada da obra de Bakhtin e, recentemente, nos PCN, na área da Linguagem e da Didática das Línguas, que as teorias ficaram mais pontuais, sofrendo uma sensível e transgressora mudança, pois a noção de gênero não ficou ligada apenas à esfera da literatura e da arte, e sim a todas as manifestações linguísticas e comunicativas (MARCUSCHI, 2002). Para Bakhtin (2002), o conteúdo temático, estilo e construção composicional se fundem no enunciado para estarem presentes no processo comunicativo, elaborando os tipos de enunciados, e, conseqüentemente, os gêneros do discurso. Assim,

segundo esse autor, todo discurso ou texto está ligado a um dos gêneros, seguindo as características de cada um deles.

Nesse sentido, a abordagem social-histórica-ideológica da linguagem e do sujeito, junto com as competências comunicativas, é que vão determinar a função discursiva do texto. Assim, para desenvolver no sujeito-aluno as habilidades referentes à leitura e escrita nas atividades sociais, existem preocupações relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna, já que a diversidade é tomada com a coexistência de diferentes modos de ensino no mesmo momento histórico-social.

Entretanto, a prática pedagógica se caracteriza por uma forte tendência à homogeneização de sujeitos e de sentidos, em particular nas aulas de leitura e escrita. (CORACINI,2003)

Os processos de homogeneização controlam, como aponta essa autora, de uma ou de outra forma, o apagamento da heterogeneidade da constituição dos sujeitos e dos sentidos, pois agem politicamente com o objetivo de segmentá-los numa memória prévia imposta no discurso pedagógico. Esse efeito de apagamento da heterogeneidade é implicado nos modelos de ensino-aprendizagem, especificamente, nas abordagens didáticas de gênero, e, conseqüentemente, nas formas de historicização/deshistoricização dos sujeitos e sentidos em processos de leitura mediados por gêneros do discurso, na medida em que, na didatização dos gêneros, podem ocorrer processos tanto de historicização como de desistoricização da linguagem e dos sujeitos. Ou seja, processos que fazem com que o gênero seja abordado ora em sua dimensão linguístico-histórica, ora como mero fragmento de linguagem ou como estrutura.

Nesse sentido, esta dissertação se propõe a responder as seguintes questões: Como o discurso pedagógico do livro didático de português, ao abordar os gêneros do discurso, trabalha a historicidade da leitura? Que representações produz para o objeto de ensino – a leitura – e para o sujeito-leitor? Como representa o papel do sujeito-professor enquanto mediador no processo do ensino-aprendizagem da leitura?

Assim, o nosso objetivo geral, neste trabalho, é investigar, no discurso de livros didáticos do Ensino Fundamental II, a abordagem dos gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem de leitura, tendo em vista a questão da constituição histórica de sujeitos e sentidos.

Como objetivos específicos, pretendemos: a) analisar a produção de sentidos para a leitura e o sujeito-leitor, no que se refere a historicidade desses conceitos; b) identificar efeitos de sentido relativos ao papel do professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem de leitura; c) discutir as implicações dos sentidos e efeitos identificados para um modelo teórico de ensino-aprendizagem da leitura que contemple a historicidade da linguagem e dos sujeitos.

Como *corpus* de pesquisa, elegemos duas coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental II publicadas a partir da segunda metade da década de 2000: EJA Moderna (EDITORA MODERNA, 2013); e Português: Dialogando com textos (MARCONDES, 2007).

O presente trabalho se justifica pelo fato de a abordagem da teoria do gênero textual ser relativamente nova nos livros didáticos. Nesse sentido, reflete sobre o conceito de gêneros discursivos e sobre os modos como eles são materializados e interpellam os sujeitos inseridos na prática pedagógica.

Ao analisar os livros didáticos de português nesse viés, temos a oportunidade de conhecer os novos modos de representação dos sujeitos escolares na sua relação com a linguagem e as possibilidades educativas e reflexivas da utilização da leitura dos gêneros discursivos, entendendo o lugar de interpretação de sujeito e do sentido no discurso dos livros didáticos de português selecionados.

As pesquisas sobre a abordagem dos gêneros discursivos levam em conta, de um modo geral, os conteúdos apresentados no livro didático, restringindo-se à análise linguística. Entretanto, acreditamos que uma pesquisa acerca desta incorporação do estudo do gênero do discurso no livro didático do ensino fundamental, influenciando na construção discursiva do sujeito-aluno-leitor, torna-se proveitosa para entender os

modelos didáticos de ensino-aprendizagem da leitura, bem como o modo como contemplam ou não a historicidade da linguagem e dos sujeitos.

Pode-se verificar também com esse estudo a possibilidade de avaliação sobre o modo como os conhecimentos teóricos e pedagógicos sobre gêneros do discurso são incorporados pelo discurso do livro didático, já que supomos que essa abordagem se desenvolve a partir de processos complexos, tensos, de historicização e desistoricização de sujeitos e sentidos, isto é, mediante produção de efeitos contraditórios de afirmação e apagamento da historicidade da linguagem e dos sujeitos.

O caminho que trilhamos para atingir os objetivos desse trabalho levou-nos a organizar esta dissertação em quatro capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. Por considerar que, em AD, os conceitos teóricos e as peculiaridades enunciativas e sócio-históricas do objeto significam para a análise, explicitamos, inicialmente, os capítulos teóricos de revisão bibliográfica pertinente à nossa pesquisa e, posteriormente, os procedimentos metodológicos e as análises. Cada um dos capítulos apresenta subseções que julgamos necessárias para uma melhor organização das ideias no decorrer das discussões.

Nos capítulos teóricos discutiremos a dimensão sócio-histórica da linguagem e dos sujeitos, utilizando as teorias de gênero como suporte para investigar a complexidade da comunicação verbal e do esquema tradicional de sua representação com os leitores e ouvintes (Capítulo 1), como as principais pesquisas que levam em conta a problematização da leitura e do leitor no discurso pedagógico dos Livros Didáticos de Português e como estes abordam a questão da historicização/desistoricização da leitura e do leitor (Capítulo 2).

Já no capítulo metodológico (Capítulo 3), delinearemos o percurso da nossa pesquisa demonstrando os métodos de análise, bem como a natureza da pesquisa e o detalhamento do nosso *corpus*.

O nosso capítulo analítico tem por objetivo apresentar a análise feita nas duas coleções de livros didáticos que constituem o *corpus* desta pesquisa. Nele discutimos, através do discurso dos livros didáticos do Ensino Fundamental II, a abordagem dos gêneros do discurso orais como objeto de ensino-aprendizagem de leitura, tendo em vista a questão da constituição histórica de sujeitos e sentidos, especialmente do sujeito-leitor e de leitura.

Para tanto, organizamos o capítulo em duas seções. Na primeira, focamos nas relações linguagem / sujeito com o intuito de verificar nos manuais do professor e nas apresentações das coleções selecionadas os efeitos de sentido produzidos para esses conceitos e suas relações. Na segunda, propomos verificar como se dá a materialização dos gêneros discursivos nas coleções didáticas, no que concerne à leitura e à (des)historicização dos sujeitos, problematizando a caracterização da representação do sujeito-leitor no ensino/aprendizagem da leitura a partir dos gêneros discursivos.

CAPÍTULO 1 – GÊNERO DO DISCURSO E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LP

Neste capítulo propomos discutir a dimensão sócio-histórica da linguagem e dos sujeitos, utilizando as teorias de gênero como suporte para investigar a complexidade da comunicação verbal e do esquema tradicional de sua representação com os leitores e ouvintes.

O capítulo se organiza em duas seções: 1.1 Teorias dos gêneros discursivos; e 1.2 Gênero discursivo no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

A primeira seção tratará dos principais conceitos acerca do gênero discursivo, tendo como base os estudos de Bakhtin, tomando como foco as manifestações linguísticas que emanam da esfera humana e de que derivam os enunciados e os gêneros discursivos. A compreensão dos conceitos acerca do gênero do discurso da teoria de Bakhtin é fundamental para que se faça uma discussão em torno dos gêneros, como é a realidade da língua em uso, o que permite pensar a íntima relação entre sociedade, história e língua/linguagem.

Já na segunda seção buscamos discutir o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, partindo dos parâmetros de elaboração de conceitos de trabalho pedagógico com os gêneros discursivos, já que a particularidade da situação escolar reside no fato de que há um desdobramento que se opera ao considerar que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

1.1 TEORIA DO GÊNERO DO DISCURSO

As manifestações linguísticas, como a escrita, a oralidade, as expressões fisionômicas são características da comunicação, que é indispensável aos seres humanos. De acordo com Bakhtin (2002), tudo que está relacionado às atividades humanas, por mais diversificadas que estas sejam, está sempre ligado à utilização da

língua. Essa utilização se materializa por meio dos enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam de uma ou de outra esfera de atividade humana e que são refletidos por meio das condições específicas e nas finalidades de cada uma das esferas. Cada uma elabora os enunciados, sendo estes denominados de gêneros do discurso.

As entidades língua, enunciado e gêneros do discurso, para Bakhtin (2002), estão intimamente ligadas ao efetivo funcionamento da comunicação. Os gêneros do discurso são originados pelas vastas esferas humanas que, segundo o autor, resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de enunciados determinados sócio-historicamente.

Manifestos em textos, segundo Dias (2011), os gêneros são entendidos por Bakhtin em um enfoque discursivo. O autor considera o enunciado como o produto da interação social, sendo que cada palavra é definida como produto de trocas sociais, em um dado contexto que constitui as condições de vida de uma dada comunidade linguística. Sendo sociais e ocorrendo em um dado contexto, os gêneros são diversos, as produções de linguagem são diversas e são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo estes caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional dos quais se utilizam.

Gêneros fazem parte de estruturas sociais organizadas. A sociedade se comunica e interage por meio de gêneros. Bakhtin (2000, p. 279) discute que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Em outras palavras, é procurar estabelecer na dinâmica dos gêneros sua constituição sociofuncional por meio das diferentes esferas sociais da quais faz parte.

Os enunciados padronizados, marcados por aspectos sociais, históricos e temporais de seu meio, assim o são por refletirem as finalidades e condições específicas de cada instituição que, à medida que cresce em complexidade, amplia o seu repertório de gêneros discursivos. O reconhecimento dos diferentes gêneros

baseia-se em três dimensões: a) conteúdo temático, b) construção composicional e c) estilo. O primeiro, segundo Rodrigues (2005), pode ser entendido como objeto do discurso. A segunda refere-se à estrutura formal propriamente dita, que, em alguns gêneros pode ser mais padronizada, tais como nos documentos oficiais. O terceiro, por sua vez, contempla questões individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, embora Bakhtin afirme que nem todos os gêneros reflitam a individualidade, sendo os literários mais propícios para a manifestação subjetiva.

Nesse sentido, o estilo do gênero, para Bakhtin (2000), é o intuito discursivo do autor, seu querer dizer, que está coerente ao tema e à composicionalidade. De acordo com o autor, define-se estilo como “o querer-dizer que [medeia] o acabamento do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p. 300). O estilo é um elemento subjetivo do autor que se vincula à circunstância imediata da interação, tornando os enunciados relativamente estáveis que “se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso” (p. 301). Segundo Bakhtin (idem), a seleção de um gênero do discurso para mediar a interação se dá por meio da necessidade de um tema, estilo e composição de enunciados que possam, de fato, e com sucesso, realizar a comunicação enunciativa. “[A] escolha [de um gênero específico] é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto de sentido), do conjunto constituído de parceiros, etc” (BAKHTIN, 2000, p. 301). Quanto à composicionalidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2000) propõe que “moldamos noss[o] [discurso] às formas precisas dos gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos”. Admite-se que gêneros são dinâmicos, flexíveis e podem transmutar, se intercalar e, portanto, assumir diferentes formas, já que “a comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos” (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Para Bakhtin (2002),

o estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal.

Nesse sentido, a linguagem é entendida por Bakhtin de tal modo que o sujeito passa a ocupar papel de destaque em qualquer situação de interação, uma vez que é a partir dele que se torna possível a compreensão das diversas relações sócio-históricas que caracterizam uma sociedade. Esse sujeito histórico produz enunciados, que, na verdade, são acontecimentos que exigem, segundo Dias (2011), i) uma determinada situação histórica; ii) a identificação dos atores sociais; iii) o compartilhamento de uma mesma cultura; iv) o estabelecimento de um diálogo.

Bakhtin (2002), ao referir que só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso, afirma que esses gêneros estão no dia-a-dia dos sujeitos falantes muitas vezes usados inconscientemente. Tais gêneros nos são dados quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, que dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática:

O gênero possui sua lógica orgânica, que em certo sentido pode ser entendida e criativamente dominada a partir de poucos protótipos ou até fragmentos de gênero. Mas a lógica do gênero não é uma lógica abstrata. Cada variedade nova, cada nova obra de um gênero sempre a generaliza de algum modo, contribui para o aperfeiçoamento da linguagem do gênero. (BAKHTIN, 2002, p.159)

Ao analisarmos tais dimensões, temos de levar em consideração as condições sócio-históricas (tempo e espaço) e o conjunto de participantes que se utilizam do enunciado em questão, bem como de suas intenções. Entendemos, então, que os gêneros, sob a perspectiva bakhtiniana, são práticas sócio-comunicativas construídas historicamente, influenciadas por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados. Isso significa que no momento da interação, oral ou escrita, recorreremos a um gênero, que, apesar de ser inerente a cada situação discursiva, revela a necessidade dos participantes envolvidos nessa situação, a

vontade do enunciador, a intenção do falante. Ou seja, o gênero é determinado pela esfera discursiva e está presente em toda atividade comunicativa humana, representando as formas de dizer e se interagir em cada situação específica. Assim, segundo Bakhtin (2002), os gêneros “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”.

Sobral (2009, p.117), relendo Bakhtin, resume da seguinte forma o caráter estável-dinâmico dos gêneros:

- 1) O gênero é dotado de uma lógica orgânica, isto é, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma ação generificante, criadora de suas características como gênero.
- 2) Protótipos e fragmentos do gênero permitem “dominá-lo”, ou seja, o gênero tem um certo “tom”, certa “linguagem”, que não devem contudo ser confundidos com fórmulas fixas (embora alguns gêneros possam ser “formulaicos”).
- 3) Sua lógica não é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada nova obra, e portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico e concreto.
- 4) O gênero traz o *novo* (a singularidade, a impermanência) articulado ao *mesmo* (a generalidade, a permanência), porque não é uma abstração normativa, mas um vir-a-ser concreto cujas regras supõem uma dada regularidade e não uma fixidez.

Os gêneros do discurso sofrem constantes atualizações ou transformações. A este respeito, o mesmo autor aponta ainda que “o gênero sempre é novo e velho ao mesmo tempo” (BAKHTIN, 2002). Esta passagem explica, de forma mais ampla, a definição dos gêneros como “relativamente estáveis”, pois, como a sociedade, os gêneros também se modificam para atender às necessidades sociais, pois estão ligados a uma origem cultural, delimitada por aspectos de determinada sociedade que estão relacionados ao espaço e ao tempo.

Nesse sentido, os gêneros vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico em que estão inseridos. Assim, cada situação social origina variados gêneros com suas características peculiares.

Com base nessa imensa heterogeneidade, Bakhtin (2002) propôs uma primeira grande “classificação”, dividindo os gêneros do discurso em dois grupos: primários e secundários. Os primários relacionam-se às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais e imediatas. Os gêneros secundários, geralmente são mediados pela escrita. Ambos os grupos são compostos por fenômenos da mesma natureza: os enunciados verbais. O que os diferencia é o nível de complexidade em que se apresentam.

Essa perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros leva, portanto, em consideração tanto a relação entre os gêneros primários e os secundários como, o que tem grande relevância, os processos históricos de composição dos gêneros, principalmente os secundários, que englobam tanto sua derivação a partir dos primários como a inter-relação, assimilativa e polêmica, entre os gêneros, gêneros híbridos e intercalados, que têm relação direta com os embates travados entre gêneros em suas esferas de produção, recepção e circulação. Trata-se, pois, de uma perspectiva bem mais ampla do que as das tipologias textuais, que o mais das vezes fixam-se em aspectos linguísticos e textuais.

Cabe mencionar aqui, citando Sobral (2009), a hibridização e a intercalação de gêneros. As construções híbridas caracterizam-se pela junção de duas linguagens, separadas social e/ou historicamente, no âmbito de um mesmo enunciado. Trata-se de um procedimento para representar a linguagem de outrem, em vez de simplesmente dar uma amostra dela, e as duas linguagens representadas são postas em confronto a partir de um dado ponto de vista, o do autor/locutor.

Rojó (2005) mostra duas tendências para análise dos gêneros, denominadas por ela de “teoria dos gêneros do discurso ou discursivos” e a “teoria de gêneros de

texto”. Segundo a autora, as duas vertentes estão ligadas a diferentes releituras da herança bakhtiniana e sua distinção é feita nos seguintes termos:

(...) uma teoria dos gêneros de texto tendia a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (tipos, protótipos, sequências típicas etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos gêneros discursivos, tendia a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as ‘marcas linguísticas’ que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso. (ROJO, 2005, p.186)

Percebe-se que a primeira vertente está ligada à descrição da materialidade textual, já a segunda, à produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos. Assim, não há só um diálogo com a obra bakhtiniana, como também uma preocupação em diferenciar *gêneros textuais* de *gêneros discursivos*.

Marcuschi (2002, p. 22-24), por exemplo, sequer menciona em sua obra a denominação *gêneros discursivos*, mas adota a denominação *gêneros textuais* como “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Este mesmo autor também apresenta outros conceitos importantes para essa discussão:

a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

b) Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem

discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Constituem práticas discursivas dentro das quais podem identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Embora Marcuschi não cite explicitamente Bakhtin, é visível a dialogia com os enunciados deste autor, que se destaca nas marcas linguísticas *estilo*, *composição*, *atividade humana*.

Nessas definições, Marcuschi (2002, p.29) ressalta que as teorias de tipos textuais estão voltadas para as estruturas e formas linguísticas de diversos níveis e que a abordagem dos gêneros textuais os encaram como uma “forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

No entanto, essas definições e reflexões aproximam as noções de *gênero*, *texto* e *discurso*, diluindo a existência social do gênero enquanto universal concreto, já que considera a historicidade do gênero ao relacionar este às características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição.

Segundo Rojo (2005, p.189), é justamente essa afirmação que pode começar a nos esclarecer sobre as diferenças de método e de concepção das diferentes abordagens, responsáveis pelas diversas designações das duas vertentes: Aquilo que o texto (enunciado) produz ao se manifestar em alguma instância discursiva é o sentido, a significação, o tema do enunciado.

Assim, os gêneros discursivos consideram que as relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e gêneros do discurso estão intrinsecamente interligados através da esfera comunicativa, tempo e lugares históricos, relações sociais, tema, vontade enunciativa, e modalidade de linguagem.

Como afirma Corrêa (2013, p. 485), ao lado da relação entre *esfera de atividade humana* na sociedade e *gênero* como realidade de língua em discurso, acrescente-se o caráter histórico do gênero do discurso, o que permite pensar a íntima relação entre sociedade, história e língua/linguagem. Para marcar seu caráter

histórico, não limitado à construção composicional do gênero em uma concepção de sociedade restrita ao seu aspecto organizacional, preferimos a denominação “gênero do discurso” a “gênero textual”.

Desse modo, a hipótese apresentada por Sobral (2009) é a de que é provável que todo gênero, em seu processo de formação, ao buscar antecipar-se a dificuldade que mais tarde vai enfrentar para sua consolidação, passe por uma fase “parasitária”, na qual, incorporando certos gêneros a partir dos quais se forma, e recusando outros gêneros que também lhe servem de base, parece hesitante e frágil precisamente porque, ao criar para si uma estrutura de superfície fechada, um arcabouço de afirmações indiscutíveis que revela o medo da recusa e a falta de condições de enfrentá-la caso ocorra, tem uma existência indefinida, ambivalente, sem definição “genérica”.

Nessa fase, o gênero mantém-se numa permanente tensão interior, de modo implícito ou explícito, em maior ou menor grau, e não refuta diretamente com aqueles que busca incorporar para seus fins específicos.

Nesse sentido, detalhando, segundo o mesmo autor, a fim de mostrar os vários elementos integrados no “virulento e radical” conceito de gênero, podemos dizer que o gênero mobiliza, mediante o discurso, formas textuais, mas não é mobilizado por elas, que são apenas seu aspecto material necessário, embora não suficiente para a compreensão e análise do texto com os olhos do gênero; o discurso é o espaço em que são mobilizadas as textualidades de acordo com o gênero a que pertence o discurso; o texto, portanto, é o espaço de escolha dos recursos linguísticos e estilísticos, que depende da relação enunciativa, manifesta no discurso, a partir do gênero, em vez de ser uma unidade autônoma.

O texto é tomado como unidade apenas na condição de espécime do gênero; as formas textuais apontam para o(s) gênero(s) que a mobilizam costumeiramente e, por isso, ao escolher um gênero, costumamos evocar a(s) forma(s) textual(ais) típica(s) desse gênero, ou seja, as formas que uma tradição genérica tornou mais

comumente mobilizadas, mas que não são exclusivas; a escolha do gênero dos discursos depende da relação específica entre os interlocutores nos termos da esfera de atividades; a inserção genérica do discurso determina a escolha da forma textual (e, mais do que isso, das próprias palavras) que, por conseguinte, pode variar no interior de um mesmo gênero sem por isso alterá-lo substancialmente, dado que é o gênero e o discurso que lhe atribuem sentido (CORRÊA, 2013)

Considerando que o conceito de competência discursiva não pode ser desvinculado de conceitos como os de língua e linguagem e de sociedade, práticas sociais, instituições sociais, comunidades linguísticas e cidadania, concluímos com Dias (2011) que uma vez conhecedor da diversidade de gêneros discursivos existentes nas diversas esferas sociais, o falante discursivamente competente pode transitar de uma instituição a outra, de uma esfera a outra, participar ativamente das práticas sociais específicas de cada instituição e pensar em possibilidades de mudanças nessas práticas.

Portanto, a compreensão dos conceitos do gênero do discurso da teoria de Bakhtin é fundamental para que se faça uma discussão em torno dos gêneros, como é a realidade da língua em discurso, o que permite pensar a íntima relação entre sociedade, história e língua/linguagem

1.2 GÊNERO DO DISCURSO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os gêneros são práticas discursivas e formas de ação social, como também são formas de ação linguística para atingir propósitos sócio-comunicativos bastante específicos (BAKHTIN, 2002). Sendo assim, os gêneros são atos enunciativos dinâmicos e maleáveis em constante reformulação e adaptação dentro de um determinado enquadramento discursivo e não formas ou rótulos perfeitamente delineados. (GRIGOLETTO, 1995)

Segundo Bakhtin (2002), a enunciação é um produto da relação social que fará parte de um dado gênero. Dessa forma, em todas as esferas da atividade humana, a utilização da língua realiza-se em formas de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos. Para este autor, o discurso é constituído por

[...] jogos sistematicamente organizados de declarações que dão expressão aos significados e valores de uma instituição. Um discurso prevê um jogo de possíveis declarações sobre uma determinada área [...] Nisso prevê descrições, regras, permissões e proibições sociais e ações individuais. (BAKHTIN, 2002)

Seguindo a perspectiva da citação acima, os processos sociais e as estruturas formam o gênero e o discurso, este derivando dos acontecimentos sociais e aquele das instituições. O texto é, portanto, um suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e escrita.

Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa, pautado na perspectiva dos gêneros do discurso, diz respeito a práticas pedagógicas baseadas no uso da linguagem em situações reais de comunicação, objetivando a leitura e a produção desses gêneros, já que o direito à palavra e a legitimidade do discurso são regidos pela sociedade por meio de suas instituições, dentre elas, a escola.

No entanto, Pereira (s/d) aponta que o ensino/aprendizagem de leitura como prática social faz emergir, ainda em nosso contexto educacional contemporâneo, diversos problemas que levam à impossibilidade de realização de práticas educacionais formativas, políticas e críticas.

Sendo assim, como afirma Corrêa (2013), no caso da institucionalização do ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros, a ênfase parece ter recaído, apenas, no que, neles é estável – como se a sociedade pudesse existir sem história, isto é, como se a mesma sociedade que herda normas e fixa comportamentos não se definisse, com a mesma força, por sua constante transformação.

Kleiman (2006) postula que devemos focalizar na compreensão do ensino/aprendizagem de leitura, a relação imbricada entre ação linguística e situacionalidade, isto é, a relação dos gêneros com suas condições sociais de produção e sua esfera social de construção e funcionalidade. Podemos, dessa forma, compreender não apenas como os gêneros se configuram, quanto a estilo, tema e composição, como também quanto às diversas esferas de atividades humanas.

Sob essa perspectiva, discutir leitura é buscar compreender seu papel nas diversas esferas sociais contemporâneas e sua atuação nas políticas educacionais de letramento, investigando seu estatuto social, cultural, histórico e político. Dessa forma, o ensino/aprendizagem de leitura tem que estar pressuposto em práticas formativas cuja compreensão da linguagem esteja inscrita em sua relação bidirecional com o social. Entender linguagem é, portanto, compreender sua constituição e seu funcionamento enquanto ação na sociedade. (PEREIRA, s/d)

Entretanto, observou-se que por muito tempo que o ensino/aprendizagem dos gêneros discursivos se centrou na tipologia textual e, só a partir dos anos 90 do século XX, com a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, passou-se a considerar os gêneros discursivos como objeto de ensino e unidade de trabalho:

ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado [...] Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCNs 3º e 4º ciclo do ensino fundamental, p. 23 e 48)

Assim, como aponta a citação acima, nesses referenciais, pode-se verificar que a forma e conteúdo têm importância e são determinados dentro do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero. Percebe-se também que os PCN indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de, entre outras questões (Brasil, 1998, p. 7)

(a) posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (b) desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; (c) utilizar as diferentes linguagens, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (d) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; (e) questionar a realidade e formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lúdico, a criatividade, a intuição, capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando adequação.

Nessas orientações, há uma preocupação com o papel de sujeitos agentes e críticos na sociedade. Dessa forma, para os professores torna-se essencial propiciar espaços de investigação que considere o contexto sociocultural e a atividade de ensinar e aprender a partir das experiências sociais de alunos. Com isso, os PCN contribuem para a conscientização sobre a relevância de uma prática educativa que possa integrar perspectivas socioculturais e de investigação na sala de aula junto com o trabalho com os gêneros discursivos, por exemplo. (PEREIRA, s/d)

Uma proposta de planejamento de atividades que investiguem questões socioculturais é retomar os Temas Transversais como eixos temáticos para o desenvolvimento de atividades de leitura com base em gêneros do discurso.

o trabalho desenvolvido a partir de temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo) demanda participação efetiva e responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas. (Brasil, 1998, p. 40)

Desse modo, Bunzen (2006) afirma que quando os professores assumem, em sua prática de sala de aula, os gêneros discursivos, eles incentivam que os alunos se aproximem dos usos de linguagem extraescolares, já que o gênero discursivo está

relacionado a uma esfera da comunicação, se formando nas estruturas e processos sociais.

Apoiada em Bunzen, Rojo (2006, p.57) aponta que o trabalho com gêneros discursivos possibilita “iniciar na cultura da escrita todos os alunos, de quaisquer origens culturais, fazendo com que tomem consciência do valor fundador para suas identidades do mundo dos escritos para que esses concordem em aprender”.

Assim, as atividades de linguagem são fundamentais para o processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade, já que fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas, pois

A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos. Daí a definição completa da competência como direito à palavra, isto é, à linguagem legítima como linguagem autorizada, como linguagem de autoridade. (BOURDIEU, 1983, p.160-161)

Sendo assim, o indivíduo aprende na escola, dentre outras instituições, as normas que regem o discurso em sociedade, que regem o direito à palavra, os sentidos considerados legítimos pela sociedade e a interiorização das significações da prática social que levam em conta tanto as dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem em uma situação de comunicação particular.

Partindo dessa premissa, a escola é vista, muitas vezes, com o objetivo de desenvolver as habilidades de comunicação da criança, tomada como indivíduo, sua inserção na ordem social e a coordenação de trabalhos sobre a linguagem em bases locais e nacionais. Assim, a consciência crítica da linguagem constituiria um pré-requisito para a cidadania democrática e seria importante para a cidadania no sistema educacional. Como aponta Rojo (2013, p.176-7), para um autor de material didático ou um professor realizar a modelização didática de um gênero discursivo, será necessário perguntar:

- a) O que se sabe sobre o objeto de ensino, isto é, sobre o gênero em questão?
- b) O que se sabe sobre o que o aluno específico a quem se dirige o ensino já sabe sobre o gênero em questão? Quais suas capacidades de leitura e produção de textos nesse gênero?
- c) Que outras atividades de ensino anteriores preparam esse aluno para as novas aprendizagens?

Os diagramas, na figura 1, abaixo representam o processo de modelização didática:

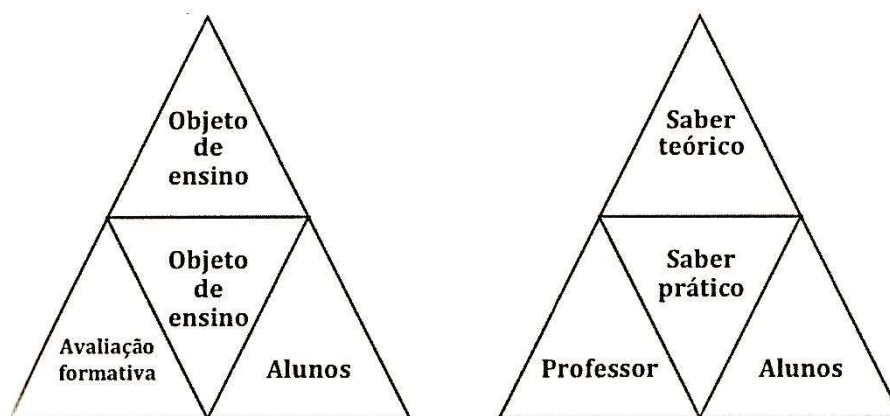


Figura 1 – Diagramas da modelização didática (ROJO, 2013)

A figura 1 apresenta diagramas da modelização didática em que, de um lado, o objeto de ensino é centralizado entre a avaliação formativa e os alunos, e de outro, o saber teórico encontra-se entre o professor e os alunos.

Entretanto, diante de pesquisas quanto ao ensino/aprendizagem da leitura, o que parece extrema é a simplificação do que seja, de um lado, a autonomia do cidadão, agente de transformações sociais, e, de outro, a autonomia do leitor no que se está denominando consciência, como se fosse possível, com exercícios didático-pedagógicos sobre o uso da linguagem levar alguém a ter consciência do processo de leitura, de modo a torná-lo autônomo, ou como se exercícios de escrita bastassem para formar um cidadão consciente e responsável, garantindo, assim, uma atuação independente e comprometida.

Dessa forma, as regras impostas pela instituição escolar constroem o imaginário discursivo de professores e alunos e determinam suas relações; a formação do professor que também resulta dos valores sociais assimilados pela escola constitui um entrave a mudanças mais significativas, ainda que teoricamente se explicita esse desejo.

Assim, vale ressaltar que o que parece mais problemático é justamente o fato de muitos assumirem a existência de uma verdade única, estática. Embora, perceba-se também a preocupação em denunciar as relações injustas de poder, essas mesmas relações se mantêm na dicotomia do saber *versus* aprender.

No que concerne às práticas de linguagem, segundo Schnewly e Dolz (2004), há desbravamento de visão quanto às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais, em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação àquelas. No contexto da reflexão sobre a relação dos aprendizes com as práticas de linguagem em geral e com aquelas que ocorrem nas escolas em particular. Para Bautier (1995) *apud* Schnewly e Dolz (2004, p. 72), “As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”.

Neste sentido, as práticas sociais “são o lugar de manifestação do individual e do social na linguagem” (*Ibidem*). Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados.

Sendo assim, pode-se dizer, inicialmente, que a leitura se produz segundo gêneros do discurso e que qualquer caracterização/classificação de um gênero deve passar pelo diálogo que, nele, se reinveste. Uma vez considerado o diálogo no gênero em produção, impõe-se, para a formulação dos argumentos, a atribuição de papéis e relações – mais ou menos, hierárquicas – aos participantes.

Se o desenvolvimento é considerado como um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, como afirma

Schneuwly e Dolz (2004), as duas noções de prática social e de atividade e, conseqüentemente, as de práticas e atividades de linguagem são fundamentais: a primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas e do funcionamento da linguagem; a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências, particularmente, das capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem.

Portanto, o diálogo marcado nos gêneros do discurso, como aponta Corrêa (2013), pode ser reatualizado de diferentes formas no ato de leitura e produção, o que, uma vez mais, atesta heterogeneidade que constitui todo gênero. A inventividade na produção de determinado gênero é, nesse sentido, a capacidade de, ao levar em conta a presença do diálogo no gênero, distanciar-se das práticas de reprodução de modelos fixos, ainda comuns em sala de aula. Distanciando-se da reprodução, o sujeito-autor retoma o processo de emergência dos gêneros, em que as contribuições das relações intergenéricas contam para a dinâmica de mudança e para o surgimento de novos gêneros do discurso.

A possibilidade de participação de grande variedade de práticas orais na leitura e escrita se resolve segundo dois modos de o sujeito-autor se representar como sujeito na escrita: a) como centro decisório que faz escolhas, crendo na transparência dos sentidos; e b) como estrategista que, ainda crendo em alguma transparência dos sentidos, busca se esquivar da imponderabilidade das respostas que seu dizer pode suscitar.

Portanto, no ensino de leitura e escrita, a atenção não pode concentrar-se apenas no aspecto verbal do gênero do discurso. Menos ainda, a elaboração de conceitos de trabalho com finalidade didática. É preciso aprofundar a reflexão sobre o que falta ou que sobra no discurso, utilizando o “verbal”, o “extraverbal” (o social) e os aspectos ocultos do letramento.

Segundo Corrêa (2013), esses aspectos ocultos do letramento presentes na relação de ensino e aprendizagem são exemplificados por meio de dados verbais que

ficam ocultos nessa relação e de cuja falta se ressentiriam o aprendiz da escrita e o próprio texto por ele produzido em função dos aspectos que omite. Nesse sentido, a expressão “aspectos ocultos do letramento” refere-se claramente à materialidade verbal não explicitada.

É sabido, porém, que o ensino por meio de gêneros do discurso parece ter redescoberto a normatividade, desta vez a partir de modelos de gêneros. É evidente que há normas mais ou menos fixadas para a produção dos gêneros, mas é importante não se esquecer de outras regularidades que atuam sobre a estabilidade do gênero, isto é, no sentido de sua dinamicidade, atuando, portanto para a sua transformação. Um dos caminhos para buscá-las é, ao nosso ver, o das relações intergenéricas, fenômeno que, todavia, tem sido pouco explorado como móvel de produção do gênero. Em contrapartida, tem tido mais atenção o estabelecimento de hierarquias entre gêneros. Como afirma Corrêa (2013), não se sustenta, do ponto de vista linguístico, a classificação dos gêneros em simples e complexos.

Nós partimos da hipótese de que é através dos gêneros que “as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento da sua apropriação.

A particularidade da situação escolar reside no fato de que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O sujeito-aluno encontra-se, necessariamente, num espaço onde o gênero se materializa em uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

Através de uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, é importante levar em conta, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 80-81):

a) Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc;

b) Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Para compreender a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência, é preciso partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem.

A hipótese até aqui desenvolvida pode, a título de conclusão, ser formulada a partir da noção de que quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o

desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem.

Portanto, a discussão sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, partindo dos parâmetros de elaboração de conceitos de trabalho pedagógico com os gêneros discursivos torna-se importante, já que a particularidade da situação escolar reside no fato de que há um desdobramento que se opera ao considerar que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 2 – LIVRO DIDÁTICO, DISCURSO E LEITURA

Sabendo que todo discurso é uma construção linguística-histórica que sustenta os textos que circulam em uma sociedade, e é a partir da análise do discurso que se torna possível analisar, por meio do campo linguístico e da sociedade, o entremeio da questão de como o discurso foi criado e qual é a relação com quem o criou, propomos discutir, neste capítulo, noções sobre a leitura e seu ensino dentro dessa perspectiva discursiva.

Pretendemos, também, sintetizar algumas pesquisas que levam em conta a problematização da leitura e do leitor no discurso pedagógico dos Livros Didáticos de Português e como estes abordam a questão da historicização/desistoricização da leitura e do leitor.

Esse capítulo está organizado em duas seções: 2.1 Livro didático: natureza e funções; 2.2 A análise do discurso e os livros didáticos; 2.3 O discurso pedagógico dos livros didáticos de português; 2.3.1 Sobre a leitura e o leitor e sua historicidade ; e 2.3.2 Sobre a escrita e o autor.

2.1 LIVRO DIDÁTICO: NATUREZA E FUNÇÕES

A origem do livro didático (doravante LD) está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração. (CIRNE, 2008)

O livro didático é um material pedagógico central no processo de escolarização. Nele estão refletidos ensinamentos de diferentes épocas, no que se refere ao ensino-aprendizagem. O manual se apresenta de acordo com as mutações

sociais, políticas, econômicas e culturais, quer nos valores que veicula, quer nos tipos de saberes que são nele e por ele representados.

De acordo com Choppin (2004, p.174), os manuais escolares podem ser analisados à luz de quatro dimensões.

- i) Produto de consumo, dependente das políticas educativas, da evolução demográfica e da capacidade de produção e difusão das empresas;
- ii) Suporte de conhecimentos escolares;
- iii) Veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura;
- iv) Instrumento pedagógico.

A consideração destas dimensões permite ajudar a reconhecer elementos que caracterizam, em cada sociedade e em cada momento, concepções e práticas de ensino.

Se percorrermos a história, baseado no estudo de Pinto (s/d), verificamos que o manual passou de objeto raro, frágil, de difícil manuseio e de utilização coletiva, a um objeto mais comum, de acesso progressivamente mais fácil, e de utilização individual.

Nos finais do século XVIII, o manual “identifica-se com a escola como método, disciplina e enciclopédias, nas quais estão condensadas todas as matérias indispensáveis ao conhecimento” (MAGALHÃES, 1999, p.285). Apresenta-se como a principal porta de entrada na vida e na cultura.

Com o advento da Escola Nova, o manual didático não é visto mais como enciclopédia, mas apresenta-se como uma abertura de caminhos, com vista à remissão para outras leituras e outras fontes de informação e formação (ibidem).

Na primeira metade do século XX, Portugal foi fortemente marcado por um regime político de ditadura, em função do qual a escola se articula. Nesse contexto, o manual é estruturado em função dos princípios e valores determinados e controlados pelo estado que decreta o regime do livro único. Segundo Magalhães (1999), o manual constitui-se como uma antropologia, uma visão total e organizada sobre o mundo.

Paralelamente, os avanços técnicos e tecnológicos, como afirma Pinto (s/d), possibilitam a emergência de novas fontes de informação e de referência. Estes avanços não retiraram, porém, ao livro escolar o estatuto de suporte por excelência ou de suporte de aprendizagem mais difundido.

Essa vitalidade surpreendente do manual didático frente ao avanço tecnológico reside nas características específicas do material impresso, incluindo na sua produtividade e flexibilidade. Os manuais didáticos são utilizados no mundo todo e como consequência, em cada nação, apresenta efeitos significativos de natureza econômica, pedagógica e social.

Os textos e impressos didáticos e a diversidade de suas características materiais, discursivas e estruturais decorrem, fundamentalmente, do complexo inter-relacionamento de ordem econômica, tecnológica, educacional, pedagógica, social e política. Isso porque, segundo Cirne (2008), os livros didáticos foram concebidos para que o estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola. Os discursos de grupos de intelectuais instalados no poder ou próximos a ele, compostos por administradores, políticos e/ou educadores expressaram a forma como o Estado liberal brasileiro elaborou sua política cultural, procurando disseminá-la, primordialmente, pela instituição escolar.

A política do livro escolar representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo civilizado, preservando, de maneira intransigente, privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática. A manutenção desse controle exigiu a criação de uma legislação para evitar “desvios”, comprovando que o projeto concebido pelo poder estatal sofria “distorções” em seu processo de elaboração. (CIRNE, 2008)

Nesse sentido, os livros didáticos escolares assumem, conjuntamente ou não, múltiplas funções, dentre elas quatro essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. (CHOPPIN, 2004, p.553)

- 1) Função referencial, também chamada de curricular ou programática: o LD é suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações;
- 2) Função instrumental: põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas;
- 3) Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político;
- 4) Função documental: o livro didático pode oferecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.

É de se destacar ainda que o livro didático pode servir de ponto de ligação com a unidade escolar, ou seja, pode possibilitar que os pais acompanhem e verifiquem o nível de aprendizagem e os assuntos trabalhados em sala de aula.

No entanto, o livro não é o único instrumento que faz parte da educação da juventude. É preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações. Portanto, o livro didático, por ser um material pedagógico central no processo de escolarização e nele estarem refletidos ensinamentos de diferentes épocas, no que se refere ao ensino-aprendizagem, se apresenta como documento de análise em nosso trabalho. Ele está de acordo com as mutações sociais, políticas, econômicas e culturais, quer nos valores que veicula, quer nos tipos de saberes que são nele e por ele representados.

2.2 A ANÁLISE DO DISCURSO NOS LIVROS DIDÁTICOS

A análise do discurso nos permite problematizar o que é dito, questionar o que parece óbvio, sendo interdisciplinar, não se restringindo a essa ou aquela área do conhecimento.

Além do mais, em cada discurso ou texto a ser analisado é preciso ter a interferência de outras disciplinas. Isso não significa que tenhamos de ter o conhecimento em diversas áreas, mas é preciso construir uma teia na nossa rede retórica para transformar o nosso olhar e analisar a materialidade linguística do nosso objeto.

Todo discurso é uma construção linguística que sustenta os textos que circulam em uma sociedade, e é a partir da análise do discurso que se torna possível analisar, por meio do campo linguístico e da sociedade, as entrelinhas diante da questão de como o discurso foi criado e qual é a relação com quem o criou. A análise do discurso não vai se ocupar do sentido do texto, ou do sentido do discurso, mas sim dos modos e das dinâmicas do texto e do discurso por ocasião da *produção* de sentidos ao longo do fio da história (ORLANDI, 2009, p.15).

Embora o objeto de estudo da AD seja o discurso, é o texto que se constitui como unidade de análise. Mais precisamente, é através de uma dispersão de textos que se chega ao discurso. Ao analisar um texto, levam-se em conta não apenas os elementos linguísticos, pois o mesmo é afetado pela exterioridade que lhe é constitutiva e que, embora não transparente, se reflete na/pela materialidade da língua.

Assim, a partir do ponto de vista adotado, é preciso ter noções sobre sujeito e linguagem, uma vez que “o que se diz é o que se pensa e o que se pensa pode ser entendido por todos de maneira semelhante” (CORACINI, 2010). Considera-se que o sujeito é descentrado, heterogêneo, cujos efeitos de sentido se tornam imprevisíveis porque o inconsciente que lê ou escreve atua de forma incontrolável. A este sujeito se

alia a linguagem que é determinada pelas ideologias (contida em diferentes sociedades) cujos sentidos independem do inconsciente que aponta para a dispersão, para a heterogeneidade ou para aquilo que não pode ser capturado pela simplicidade de apenas um sentido.

Dessa forma, o que chamamos de identidade se identifica com as representações do outro sujeito e essas representações derivam do olhar do outro. Os traços semelhantes é que identificam essas representações, já que o outro é responsável por si e pelo reprodutor/produtor do conhecimento, por exemplo.

Em análise do discurso, a materialização da língua pressupõe um sujeito que enuncia não na sua individualidade, mas é afetado pelo inconsciente e ideologia. O sujeito da AD é um sujeito inscrito na história, e o sistema linguístico é concebido como um sistema significante, capaz de falhas que, para significar o que lhe é próprio, é afetado pelo real da história (pela contradição) – é um sistema “pensado” no funcionamento da língua, com homens falando no mundo (ORLANDI, 2001, p. 40).

Nesse sentido, a dispersão, a contradição, a incompletude, a falha, o equívoco constituem o real da língua e tanto o imaginário quanto o real são intermediados pelo simbólico. O real é aquilo que não pode ser dito pela língua (pelo sistema), mas é apreendido pela discursividade, isto é, pela ordem do simbólico. Esta é a representação do real da língua pela linguagem, o real se opõe ao simbólico e vice-versa. (PÊCHEUX, 1990)

Observamos que o real da língua pode ser tomado como a língua em funcionamento, no qual há espaço para o possível e para o impossível. Este não está fora da língua, o impossível é apenas aquilo que não é aceito pelo sistema linguístico. O que o sistema não comporta, mas que nele emerge, isto é, na língua.

Segundo Pêcheux (1990, p.18),

A ideologia é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. Como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade. A ideologia é, pois, a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a

ordem social. Assim, a linguagem é determinada em última instância pela ideologia, pois não há relação direta entre as representações e a língua. A essa determinação denomina “formação ideológica” ou “condições de produção do discurso”. Por isso, a língua é o lugar material onde se realizam os “efeitos de sentido”.

A partir da assertiva acima, pode-se perceber que o discurso é um dos aspectos da materialidade ideológica, já que os valores ideológicos estão representados no discurso, sendo influenciado pelo externo e por outras formações discursivas.

Entendemos, assim, que a partir de como a noção de discurso é concebida, a direção que damos às práticas de leitura e de escrita pode ser uma ou outra. Na nossa compreensão, essa noção implica uma direção metodológica do nosso fazer pedagógico, tanto em relação ao tratamento que damos à leitura como à escritura de textos. Pautar a prática da leitura e da interpretação a partir dessa concepção nos leva a conceber essa prática como um processo de produção de sentidos, isto é, como um gesto de interpretação do sujeito que lê/interpreta. (ORLANDI, 1988)

Pêcheux (1990, p. 54) escreve que um discurso deve ser analisado a partir da rede de memória e do trajeto social em que tem origem, mas que é preciso considerar a possibilidade de (des)estruturação/(re)estruturação dessa rede e desse trajeto.

Segundo ele, a interpretação é possível porque há o outro nas sociedades e na história. É com esse outro que se estabelece uma relação de ligação, de identificação ou de transferência que possibilita a interpretação. É nesse sentido que o interdiscurso funciona como o “lugar” do outro. Essa relação permite que as “filiações históricas possam se organizar em memórias e as relações sociais em redes de significantes”. (*ibidem*)

Pêcheux (1990) enfatiza que “o exterior de um discurso deve ser pensado não como um além de uma fronteira, mas como um aqui, sem fronteiras assinaláveis, como a presença-ausência, eficácia do outro dentro do mesmo sentido”. Esse autor salienta o fato de que “é nas operações de recortar, de extrair, de deslocar, de

confrontar que se constitui o dispositivo mais particular de leitura”. Um trabalho de leitura, nessa perspectiva, conduz “a dar lugar ao inconcebível em um duplo gesto: conceber claramente o concebível para mostrar o inconcebível”, isto é, regular um sistema e um intradiscurso e destruir a homogeneidade imaginária dos mesmos.

Essa prática de leitura é designada de leitura-trituração (ORLANDI, 1988). Ler constitui-se, assim, em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações. Este desestabiliza sentidos já dados, daí o efeito de inconsistência de todo e qualquer texto, que se caracteriza como uma heterogeneidade provisoriamente estruturada. Ler, escreve Indursky (2001), “é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor”.

Na prática da leitura, o sujeito-leitor vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor, identificando-se ou não com ele. A leitura constitui-se, então, como momento crítico de uma relação entre autor / texto / leitor e a interpretação é possível porque há o outro nas sociedades e na história. É com esse outro que se estabelece uma relação de ligação, de identificação ou de transferência que possibilita a interpretação (PÊCHEUX, 1990, p. 54).

Esse mesmo autor (op. cit., p. 57) escreve que os momentos de interpretação são atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais. Essas tomadas de posições do sujeito são entendidas como gestos de interpretação, por sua vez, já marcados pela história e pela ideologia. Para compreendermos os sentidos que um texto pode produzir, interessa levar em conta que a língua significa porque a história nela intervém, é um sujeito social e histórico que interpreta, daí a determinação da interpretação. “O gesto de interpretação é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da ‘subjetivação’, o traço da relação da língua com a exterioridade” (ORLANDI, 1996, p. 45-78).

Note-se que quando escrevemos que o discurso ecoa/ressoa, não necessariamente se trata de um sujeito enunciador que tenha a intenção/o controle de trazer o referido discurso para o fio do seu, isto é, para o intradiscurso. O discurso ressoa porque está disperso na memória do dizer – no interdiscurso. Em AD, a leitura e, por conseguinte, a interpretação constituem-se como práticas sociais que mobilizam a memória do dizer (o interdiscurso). A noção de “memória discursiva” é entendida no sentido de que toda a produção discursiva acontece numa conjuntura dada e coloca em movimento formulações anteriores já enunciadas.

Foucault (1972) sustenta a noção de “memória discursiva”. Segundo ele, a configuração de um campo enunciativo comporta também formas de coexistência. Estas delineiam inicialmente um campo de presença

[...] todos os enunciados já formulados alhures e que são retomados em um discurso a título de verdade admitida, de descrição exata, de raciocínio fundado ou de pressuposto necessário; [...] também os que são criticados, discutidos e julgados, e os que são rejeitados ou excluídos); [...]. Finalmente, o campo enunciativo comporta o que se poderia chamar domínio de memória (trata-se dos enunciados que não são mais nem admitidos nem discutidos, que não definem mais, em consequência, nem um corpo de verdades nem um domínio de validade, mas em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica). (FOUCAULT, 1972, p. 72-73)

Pêcheux (1990) salienta que a memória que interessa para a AD não é a “memória individual”, mas aquela que entrecruza os sentidos da memória mística, da memória social, inscrita em práticas e da memória construída do historiador. A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os pré-construídos, os elementos citados e relatados, os discursos transversos de que sua leitura necessita: “a condição do legível em relação ao próprio legível”.

Segundo ele, uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório

é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...]. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. Todo o discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sociohistóricas de identificação, na medida em que ele se constitui, ao mesmo tempo, como um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida. (PÊCHEUX, 1990, p. 56)

É no interdiscurso que o sujeito enunciador “busca” os objetos (enunciados) que incorpora no intradiscurso.

Sendo assim, por meio da análise do discurso, o sujeito- professor, clivado pelo seu inconsciente e atravessado pela ideologia, por exemplo, pode conduzir os sujeitos-alunos na descoberta e aprofundamento do assunto trabalhado em sala que podem levá-los à interpretação dos sentidos e a descobrirem as marcas ideológicas do texto, já que no processo de leitura, é preciso considerar a interação entre os enunciadorees para que a mesma seja, de fato, concretizada. Segundo Orlandi,

A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto (ORLANDI, 1996, p. 186).

Isso implica dizer que o sentido não se constitui isoladamente ou em significados desvinculados das palavras, expressões ou proposições, mas sim, a partir das posições ocupadas pelos sujeitos em interlocução, e estas são determinadas pelas condições ideológicas e históricas que envolvem o sujeito discursivo. Logo, no processo de produção da leitura, a historicidade e a ideologia são constitutivas do dizer (escrever).

Então, diferentes indivíduos, relacionando-se com sujeito de uma mesma formação discursiva se constituem em sujeitos ideológicos que podem ocupar diferentes posições discursivas.

2.3 O DISCURSO PEDAGÓGICO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Mobilizados pela crença de que, no contexto atual, o livro didático (LD) ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, exercendo, na escola, uma função relevante, seja como delimitador da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala, como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino e aprendizado, seja como suporte único disponível para professores e alunos, o uso do livro didático pelo discente como material pedagógico, ao lado do currículo, e dos programas nacionais, instituem-se historicamente como um dos instrumentos para o ensino e aprendizagem.

O livro didático é uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem que se configura como sendo um suporte para o conhecimento, bem como de métodos para o ensino. Apesar dos avanços tecnológicos ofertados pela sociedade moderna, o livro didático, ainda continua sendo o recurso mais usado entre professores e alunos. Esse status lhe confere uma demasiada importância, tendo em vista que o LD é, de certa forma, a base para organização do trabalho docente e também para aprendizagem dos alunos.

Como argumenta Soares (2001), o livro didático nasce com a própria escola, e está presente ao longo da história, em todas as sociedades, em todos os tempos.

Não se pode perder de vista que o LD também é uma ferramenta política e ideológica, e, portanto, materializa um discurso que estará sempre atrelado a ideologias diversas. Haverá nestes discursos “ditos” verdadeiros, tendências para inclinação de olhares e pensamentos de discursos predominantes, de tal forma que alunos e professores os internalizam como verdadeiros. Sendo assim, tê-lo como referência é a maneira mais sensata de se trabalhar pedagogicamente e não como verdade absoluta e inquestionável a ser seguida.

Com isso, a relação professor *versus* livro didático tem se tornado fonte de debates e estudos referente ao trabalho desenvolvido pelo profissional da educação

em sala de aula. O livro, instrumento de apoio, acaba se tornando o protagonista das aulas na escola, assumindo o papel do sujeito-professor que teve uma formação direcionada a atuação em sala de aula, sendo orientado a respeito de como deveria escolher uma metodologia adequada, como deveria abordar determinados conteúdos para que a aquisição e construção dos conhecimentos fossem produtivos. Marcuschi (2008), ao referir-se à concepção crítica do professor e de aluno, afirma que

[os professores] podem ser considerados reprodutores de conceitos e neutros frente às propostas dos livros didáticos, e [o] aluno, na maioria das vezes, são receptores, executores de tarefas, despreparados para a leitura crítica, entre outros.

O uso do LD que serviria para tornar aulas mais interessantes, produtivas e eficientes na aprendizagem, muitas vezes, acaba por desencadear efeitos contrários, tornando as aulas mecanicistas, despertando no aluno a falta de interesse pelo espaço pedagógico.

A construção de conhecimento que deveria ser efetuado por meio de etapas, em que o professor ao escolher a metodologia possa observar quais as dificuldades que os alunos possuem e em que medida ele pode contribuir para que elas possam ser superadas acabam pulando os processos da aprendizagem de maneira que o livro didático pode se tornar a única fonte para o conhecimento, acomodando o sujeito-professor frente às atividades que deveriam ser feitas em sala de aula, além de não ser um recurso totalmente eficaz quando utilizado sem um posicionamento crítico do sujeito-professor na medida em que traz problemas na sua organização: com apresentação de conteúdos resumidos, com muitos recursos visuais que tendem a desviar a atenção do alunado, diminuindo dessa forma a qualidade da aprendizagem.

A organização do manual didático se estrutura com base em um destinatário que serve de instrumento para que o uso do material se efetue, é o que se comprova pelas imagens de professor subjacente nos livros didáticos utilizados pelas escolas. As propostas de atividade de leitura e escrita que são elaboradas a partir de uma imagem de sujeito que pouco se utiliza dos compêndios escolares não possuem o

conhecimento do que é recorrente em cada gênero discursivo, ou seja, como se configuram nos diversos gêneros e desse modo trazendo os elementos constitutivos de cada tipo de texto.

Predomina no discurso pedagógico dos livros didáticos, segundo Coracini (2003), a homogeneidade como forma de camuflar a heterogeneidade constitutiva de todo discurso, como manifestação de relações de poder.

A heterogeneidade questiona a unicidade de todo o dizer, por isso vários linguistas aplicados têm defendido a necessidade de aprender a lidar com a diversidade ou heterogeneidade de situações, de sujeito e de alunos.

No terreno da metodologia de investigação, defende-se a inter(trans)-disciplinaridade como a única maneira de dar conta dos diferentes problemas de uso de linguagem, como também defende-se a pesquisa qualitativa por permitir lançar um olhar diferenciado sobre as várias situações, os vários contextos de investigação e sujeitos.

No âmbito do ensino-aprendizagem, a diversidade é tomada com a coexistência de diferentes modos de ensinos, no mesmo momento histórico-social. Dentre as obras que discutem a questão do ensino-aprendizagem da escrita recomenda-se a abordagem comunicativa, as necessidades, os objetivos dos alunos, categorizando-os quanto ao nível de conhecimento ;e ensinando-os a compreender as intenções do autor, percorrendo as pistas deixadas por ele.

Entretanto, segundo Coracini (2003), o discurso pedagógico se caracteriza por uma forte tendência à homogeneização, em particular nas aulas de leitura e redação, uma vez que o professor, muitas vezes, apresenta um texto e, a partir de perguntas, cujas respostas se acham localizadas na superfície desse texto, espera que todos os alunos cheguem a uma única resposta. Já nas aulas de redação o quadro é de forma semelhante: dá-se um papel com o objetivo de os alunos escreverem de forma a concordar com o proponente da atividade. Diante desse fato, o aluno não pode

permanecer aquém do deslocamento pelo qual o sujeito produz sentido e se assume como autor, responsável pelo dizer.

Assim, considerar a heterogeneidade conduziria ao questionamento e à problematização da concepção unívoca, homogeneizante de identidade do sujeito de leitor e produtor de textos, já que é próprio do discurso e de todo texto a escamoteação das regras do momento histórico-social em que se inserem os sujeitos e o abafamento da heterogeneidade constitutiva.

Nesse sentido, a introdução de uma discussão sobre a relação entre um certo discurso preocupado com o ensino de língua e o livro didático encontra-se presente na questão da consciência crítica e no discurso da escola na forma de um objetivo (re)corrente nos programas educacionais.

A escola é vista, muitas vezes, como o objetivo de desenvolver as habilidades de comunicação da criança, tomada como indivíduo, sua inserção na ordem social e a coordenação de trabalhos sobre a linguagem em bases locais e nacionais. Assim, a consciência crítica da linguagem constituiria um pré-requisito para a cidadania democrática e seria importante para a cidadania no sistema educacional.

O que parece extrema é a simplificação do que seja, de um lado, a autonomia do cidadão, agente de transformações sociais, e, de outro, a autonomia do leitor no que se está denominando consciência, como se fosse possível, com exercícios didático-pedagógicos sobre o uso da linguagem, levar alguém a ter consciência do processo de leitura, de modo a torná-lo autônomo, ou como se exercícios de redação bastassem para formar um cidadão consciente e responsável, garantindo, assim, uma atuação independente e comprometida. (CORACINI, 2003)

Dessa forma, as regras impostas pela instituição escolar constroem o imaginário discursivo de professores e alunos e determinam suas relações; a formação do professor que também resulta dos valores sociais assimilados pela escola constitui um entrave a mudanças mais significativas ainda que teoricamente se explicita esse desejo.

Assim, vale ressaltar que o que parece mais problemático é justamente o fato de muitos assumirem a existência de uma verdade única, estática. Embora, perceba-se também a preocupação em denunciar as relações injustas de poder, essas mesmas relações se mantêm na dicotomia do saber *versus* aprender.

2.3.1 SOBRE A LEITURA E O LEITOR E SUA HISTORICIDADE

Segundo Orlandi (1988), enquadra-se a leitura nos domínios de conhecimento, como a leitura parafrástica e polissêmica, e o campo linguístico, pedagógico e social como termos integrados e indissociados. Entretanto, o espaço escolar, no que diz respeito à leitura, propõe, de forma homogênea, que todo mundo leia como a classe média lê, em vez de procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento linguístico.

A leitura é trabalhada de maneira superficial, não optando por uma problematização em seus questionamentos. O texto é visto como um produto pronto e os sentidos aparecem como cristalizados no texto o que confere a esse sujeito imaginário apenas a função de depreender informações contidas na semântica interna do mesmo, ficando apenas, segundo Orlandi (2001), no nível da interpretação. Outro ponto relevante é o silenciamento do LD em relação aos discursos presentes em sua materialidade – o texto. Isso decorre pela falta de uma abordagem discursiva da leitura no LD, o que faz com que os aspectos históricos e sociais sejam silenciados e fiquem à margem desse processo.

Dessa forma, o LD, muitas vezes, ainda limita o manejo com a leitura, explorando informações superficiais do texto, não expõem o olhar leitor para a opacidade da língua e continua a preservar a “ilusão” da transparência dos sentidos. As atividades de leitura constituem um sujeito imaginário que transita entre o nível da decodificação e da interpretação, sem avançar para a compreensão. Não instiga este

sujeito imaginário a relacionar-se com o texto criticamente, expondo seu olhar não apenas para os aspectos linguísticos, mas, sobretudo fazê-lo compreender que a linguagem é muito mais do que um simples sistema de regras formais, ela é constitutivamente marcada pela ideologia e pela história.

A visão oposta a esse reducionismo de homogeneização não vê na leitura do texto apenas decodificação, a apreensão de um sentido, mas procura enxergar o processo de produção e, conseqüentemente, sua significação, uma vez que no momento em que se realiza o ato de ler, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.

Atrelado a isso, como aponta Orlandi (1988), há alguns componentes das condições de produção da leitura: os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, e a distinção entre leitura parafrástica e a polissêmica.

Portanto, na definição desse sujeito-leitor (o qual interessa na nossa pesquisa), o discurso pedagógico, em geral, o determina de forma negativa em dois aspectos principais: não o enxerga como sujeito que se relaciona com outras linguagens, nem como sujeito ativo em prática de leitura não escolar. Essa relação negativa vem influenciando as metodologias de leitura que são propostas pelos materiais didáticos atuais e a forma como representa a leitura, o sujeito-leitor e sua historicidade.

2.3.2 SOBRE A ESCRITA E O AUTOR

A forma escolar das relações sociais foi decorrente da generalização das formas sociais escriturais, em uma multiplicidade de campos práticos. Como uma forma social (educativa) escritural, a escola foi o lugar e a organização do tempo específicos, destinados a gerir as formas também específicas de apropriação dos saberes objetivados, isto é, desligados e automatizados em relação às práticas sociais orais. (ROJO & BATISTA, 2003)

A escola, como instituição na qual entram em jogo formas de relações sociais que repousam em um enorme trabalho de objetivação e de codificação, é, ao mesmo

tempo, lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder. Poder de mando e obediência, poder de direitos e de deveres, mas também poder linguístico, estreitamente ligado a produtos históricos do letramento.

Por isso, como lembra Lahire (1993 - *apud* ROJO, 2003):

Para se apropriar dos saberes escolares, o aluno deve passar por um conjunto de exercícios de linguagem (do grafismo à composição e à gramática (...) passando pela leitura). O ensino de uma língua escrita codificada, fixada, normalizada somente foi possível pelo trabalho escritural sobre as práticas de linguagem, operado por gerações de gramáticos e professores.

Nesse sentido, pesquisas apontam que propostas ligadas ao letramento, no livro didático, não minimizaram seu caráter normalizador, regulador e objetivante de forma social escritural por excelência, e, por outro, os critérios segundo os quais são avaliados pelo MEC impõem certas modificações, nessa conduta, ligadas ao ingresso dos gêneros e das formas orais na escola.

Em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros (em sua grande maioria) são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto, urbanos e sulistas). (BATISTA & ROJO, 2003)

A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso.

Portanto, embora os livros didáticos tenham recebido, nos últimos anos, maior atenção de autores e editores na direção de propostas de ensino mais responsáveis, continuam centrados nas práticas letradas da cultura da escrita. Assim, os resultados parecem, segundo o desempenho de alunos do Ensino Médio nas avaliações institucionais, não estar ajudando na preparação dos alunos para a vida cidadã, como querem os referenciais de ensino.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Apresentamos, neste capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados para construir e analisar o *corpus* de nossa pesquisa: coleções de livros didáticos de português direcionadas a alunos do Ensino Fundamental II. Explicitamos a seguir: a (1) Natureza da pesquisa; a (2) Constituição do *corpus*; e, por fim, os (3) Procedimentos de análise.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A didatização dos gêneros discursivos merece uma reflexão por se tratar de um viés importante para o desenvolvimento linguístico do aluno, pois, segundo Bakhtin (2002), a utilização da língua se materializa em forma de enunciados, ou seja, o complexo ato de comunicação se organiza devido às necessidades de uso na atividade humana.

Sob esse prisma, a metodologia de nossa pesquisa é caracterizada como sendo essencialmente qualitativa e interpretativa, consistindo numa interpretação discursiva da incorporação da teoria do gênero no discurso do LDP, especialmente quanto à representação da leitura e do sujeito-leitor.

De modo geral, essa pesquisa se baseia no campo da Análise do Discurso de linha francesa, defendida por Michel Pêcheux, que ressalta o caráter imperativo de construção do nosso objeto em combinação com a análise linguística das sequências discursivas como a forma de abarcar, de um lado, o papel do interdiscurso no intradiscurso e, de outro, a importância da análise léxico-sintática e enunciativa na apreensão do interdiscurso como corpo de traços formando memória. (ORLANDI, 2001)

A abordagem metodológica dos livros didáticos foi construída com base nos pressupostos da Análise de Discurso francesa (AD). Sob essa perspectiva, os LD se

colocam como materialidade discursiva (PÊCHEUX, 2012), isto é, enquanto nível de existência sócio-histórica. Por conseguinte, a investigação dos objetos de ensino-aprendizagem se solidifica na referência às condições verbais de existência dos livros didáticos analisados em uma conjuntura sócio-histórica dada. Parte-se do pressuposto de que a constituição do saber sobre o gênero discursivo se estabelece na (des)historicização da leitura e do sujeito-leitor, fato este que permite considerar o LD como um objeto simbólico, lugar em que língua e história enlaçam-se na produção de dizeres (PÊCHEUX, [1988] 2009).

Com essa pesquisa, acreditamos estar contribuindo na reflexão sobre o conceito de gêneros discursivos e sobre os modos como eles interpelam os sujeitos inseridos na prática pedagógica, uma vez que a problematização desse instrumento de ensino-aprendizagem analisado, veiculador de práticas *a partir* e *sobre* linguagem, é um fator imprescindível para a reflexão sobre as práticas de ensino.

Com base na análise do discurso, consideramos que a nossa pesquisa tem o caráter de arquivo com natureza qualitativa, de cunho descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994; MOREIRA & CALEFFE, 2006). Qualitativa buscando a interpretação, já que a noção de interpretação é fundamental para a compreensão não somente do objeto teórico da análise discursiva como de seu dispositivo analítico.

É relevante salientar que a AD não segue critérios empíricos, mas teóricos (ORLANDI, 2001). Não pretendemos a exaustividade do objeto empírico, haja vista que, sob a perspectiva discursiva, ele é inesgotável: todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro, não havendo, assim, discurso fechado, mas um processo discursivo do qual pode se recortar e analisar diversos estados (ORLANDI, 2001).

Quanto ao trabalho do pesquisador, é preciso considerar que não há descrição sem interpretação, então o próprio pesquisador está envolvido no processo de investigação. Desse modo, entendemos que o analista não procura o “sentido

verdadeiro” na materialidade linguística e histórica, mas constrói um gesto de interpretação (ORLANDI, 1996).

3. 2 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Em análise do discurso, a operação de recortar um *corpus* discursivo opõe-se à operação de segmentar, própria da linguística e sua visão segmental da língua. O recorte é do domínio do discurso, é uma unidade discursiva. Desse modo, frente ao nosso *corpus* de análise, faremos um recorte de fragmentos da situação discursiva (em forma de sequências discursivas) que deem conta de revelar como o discurso pedagógico do livro didático de português, ao abordar os gêneros do discurso, trabalha a historicidade da leitura e que representações produz para o objeto de ensino – a leitura – e para o sujeito-leitor.

Serão analisados arquivos primários, porém, o arquivo não é dado, ele deve ser desvendado por leituras que descubram seus dispositivos e configurações, leituras que estabelecem a relação entre a “língua como sistema sintático intrinsecamente capaz de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX, 1990, p.44)

Objetivamos analisar o *corpus* discursivo em que “um conjunto de sequências discursivas estruturado segundo um plano definido com referência a um certo estado de condições de produção do discurso” (GRIGOLETO, 2002) dá o trabalho ao analista do discurso suas hipóteses de pesquisa.

Assim, analisaremos o gesto de interpretação do discurso pedagógico dos livros didáticos de português tendo como foco a questão da historicidade da linguagem e dos sujeitos representada na noção de gênero do discurso.

Os recortes não se apresentarão na forma linear e cronológica porque o discurso não se constrói dessa maneira: os discursos não estão em um espaço fechado, os recortes tampouco podem obedecer aos critérios de fechamento, linearidade e cronologia. O *corpus* da presente pesquisa compreende duas coleções

de livros didáticos de português destinadas ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) publicadas em diferentes períodos da primeira e segunda década de 2000: A primeira coleção é destinada ao ensino regular (Português: dialogando com textos) e a segunda à Educação de Jovens e Adultos (EJA Moderna).

O fato de termos um *corpus* de arquivo composto por sequências discursivas não significa que esse seja um traço essencial para a constituição de um *corpus*. O que importa verificar é como o discurso pedagógico do livro didático de português, ao abordar os gêneros do discurso, se integra no plano da historicidade, no nosso caso, da leitura.

Os critérios da escolha desse *corpus* se deveram ao fato de as duas coleções selecionadas abordarem os gêneros discursivos, como também pelo fato de terem sido adotadas pelas redes pública e/ou privada da cidade de Campina Grande, Paraíba.

Quanto ao nível de ensino das coleções, optamos pelas direcionadas ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), porque é nessa etapa de ensino que o trabalho com os gêneros é mais acentuado. Nesse sentido, essa ideia se justifica pela compreensão de que o ensino do gênero, em si mesmo, não deve ser o centro das atividades linguísticas em sala de aula, mas deve levar em conta a historicidade do sujeito-leitor e funcionar como instrumento de reflexão sobre os processos de leitura e de escrita.

A análise das coleções direcionadas ao ensino regular e à Educação de Jovens e Adultos (EJA) é muito relevante em nossa pesquisa pelo fato de termos a possibilidade de confrontar as abordagens e verificar se as diferentes modalidades de ensino implicam diferenças na abordagem discursiva dos gêneros do discurso e da questão da leitura e do sujeito-leitor.

O quadro 1 descreve os aspectos das coleções, objeto do presente estudo, incluindo o nome da coleção, o(s) autor(es)/organizadores e o ano de publicação.

Quadro 1: Coleções selecionadas como *corpus* de análise

Coleção	Autores	Ano de Publicação
Português: Dialogando com textos	Beatriz Marcondes Paula Parisi Lenira Buscato	2007
EJA Moderna	Virginia Aoki Org. Editora Moderna	2013

No quadro 1, vemos as coleções distribuídas segundo o autor e o ano de sua publicação, seguindo o nosso critério de escolha (a partir da segunda metade da década de 2000).

Os volumes da coleção *Português: Dialogando com textos* são divididos em sete unidades, seguindo o critério geral de organização de tema e gênero, como apresentado na figura 3:

UNIDADE 1	TUDO TEM UM NOME
MOTIVAÇÕES	12
DESCOBERTAS	14
<i>Sua Avó, meu bassê</i> , de Sylvia Orthof	14
Dialogando com o texto	19
EXTRAPOLANDO	22
POR DENTRO DA LINGUAGEM	22
Conhecendo alguns recursos expressivos	22
Conhecendo recursos descritivos	24
Conhecendo recursos narrativos	24
Conhecendo substantivos	25
Conhecendo o uso do dicionário	26
Conhecendo a formação de alguns substantivos	27
Conhecendo o emprego do travessão	27
Conhecendo a onomatopéia	28
REINVENÇÃO (Relato autobiográfico)	28
LENDO MAIS	30
<i>Dize-me teu nome e te direi quem és</i> , de José Roberto Torero	31
Sugestões de leitura	34
EXPLORANDO A LINGUAGEM ORAL	35
<i>Registro civil é direito de todos, mas muita gente desconhece</i>	35
REALIMENTAÇÃO	37
<i>Nomes</i> , de Carlos Drummond de Andrade	39
UNIDADE 2	A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE
MOTIVAÇÕES	42
<i>Você tem inteligência maluca?</i>	42
DESCOBERTAS	44
<i>Muros</i> , de Murilo Mendes	44
<i>Nacos de nuvens</i> , de Vladimir Maiakovski	45
Dialogando com o texto	46
EXTRAPOLANDO	48
POR DENTRO DA LINGUAGEM	49
Diferenciando substantivos de adjetivos	50
Aprofundando a formação de alguns substantivos e de adjetivos ...	51
Conhecendo alguns recursos expressivos	53
REINVENÇÃO (Poema)	53
<i>Minha cama é um veleiro</i> , de Robert Louis Stevenson	54
LENDO MAIS	57
<i>Superdotados precisam de atenção para não se tornarem</i>	
<i>crianças-problema</i>	57
Sugestões de leitura	65
EXPLORANDO A LINGUAGEM ORAL	65

Figura 3: Coleção Português: Dialogando com textos, 6º ano, 2007.

Cada unidade da coleção está dividida em oito seções, tratando de questões relativas à análise linguística ao gênero textual e à interpretação. Essas seções são denominadas de Motivações; Descobertas; Extrapolando; Por dentro da linguagem; Reinvenção; Lendo mais; Explorando a linguagem oral; e Realimentação.

Nessa coleção os gêneros do discurso são contemplados na seção *Reinvenção*, sendo estes caracterizados pelo uso social da língua, já que abordam a relação entre linguagem, sujeito, exterioridade. Eles são apresentados após os assuntos de análise linguística. As atividades de leitura, por sua vez, priorizam a interpretação textual do gênero estudado atrelada a assuntos gramaticais vistos na unidade.

Já os volumes da coleção *EJA Moderna*, destinados ao ensino da Língua Portuguesa, são divididos em três unidades tratando das questões relativas a temas sociais/educativos, ao estudo do gênero discursivo, análise linguística, e escrita do gênero estudo na unidade.

A seguir, no intuito de auxiliar a visualização do exposto acima, apresentamos a divisão em seções das unidades da coleção, conforme consta no sumário do livro didático.

UNIDADE 1 – O PAÍS	
Capítulo 1 Encarando o Brasil	16
Para refletir: “Todos têm direito a ter direitos”, Conselho Estadual dos Direitos Humanos/Mato Grosso	17
Para ler e aprender: “Zap”, Moacyr Scliar	18
Para compreender	19
Para além do texto	21
Tira, Bill Watterson	21
Para estudar o gênero	22
Conto	24
Características do conto	25
Para refletir sobre a língua	26
Discurso direto e discurso indireto	26
Para praticar	27
Para escrever: Conto	30
Para organizar o que aprendemos	31
Texto complementar: “Que país é este”, Renato Russo	32
Capítulo 2 Entre perguntas e respostas	33
Para refletir: “Madeireiros ilegais desafiam combate ao desmatamento na Amazônia”, BBC Brasil	34
Para ler e aprender: “As últimas de Caetano”, Sônia Racy	35
Para compreender	36
Para além do texto	37
Cartum, Moa	37
Para estudar o gênero	38
Entrevista	42
Características da entrevista	42

Figura 4: Coleção EJA Moderna, 8º ano, 2013.

A presença dos gêneros discursivos nessa coleção é bastante acentuada, haja vista que além de seu estudo na seção *Para estudar o gênero*, ainda são retomados nas outras dez seções seguintes *Para refletir sobre a língua* (apresentando assuntos

gramaticais), *Para praticar* (consistindo em atividades que solicitam a prática da escrita do gênero estudado pelo sujeito-leitor), *Para falar em público* (simulação de apresentação do gênero discursivo abordado na unidade), *Para organizar o que aprendemos* (retomada do que foi visto na unidade), e *Texto complementar* (outra opção de leitura de outro texto que obedece ao gênero discursivo estudado)

Como nossas perguntas de pesquisa foram construídas em torno da (des)historicização da linguagem e dos sujeitos, no nosso *corpus* de análise foram selecionados recortes discursivos das unidades dos livros didáticos que remetem aos gêneros discursivos e suas respectivas atividades.

Outro ponto relevante para análise é a presença de atividades em todos os compêndios analisados que se propõem trabalhar o gênero. Entretanto, um olhar preliminar sobre os dados das duas coleções selecionadas permitiu identificar, nos manuais filiações heterogêneas quanto à abordagem do gênero, ora preservando o tradicionalismo estrutural, que não considera a historicidade do sujeito-leitor, ora considerando a historicidade da produção de sentidos para a leitura e o sujeito-leitor.

Na construção dos títulos das coleções analisadas, por exemplo, observamos que veiculam expressões como “dialogando com o texto”, e “para além do texto”, as quais apontam para a inscrição ideológica na historicidade da linguagem. Também nas seções destinadas aos conteúdos teóricos do gênero discursivo, há construção de sentidos relacionados à historicização do sujeito-leitor por meio de atividades (“reinventando” e “para estudar o gênero”).

Outro ponto de confronto discursivo no discurso das coleções foi observado na materialidade linguística dos LD analisados: a caracterização e valorização da historicidade da linguagem como prática social (em funcionamento).

A partir desse olhar prévio, para alcançar os objetivos analíticos resolvemos selecionar a abordagem dos gêneros discursivos orais e suas respectivas atividades presentes nos livros didáticos das duas coleções.

O critério de escolha desses gêneros obedeceu à relação linguagem, sujeito, exterioridade.

Barros-Mendes (2005) enfatiza que o ensino sistemático de gêneros do discurso pode ser entendido como os “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 23 – grifos do autor).

Os gêneros discursivos orais são de um domínio discursivo comum às duas coleções, além disso, sua tipologia argumentativa e dialógica é mais propícia à observação da dimensão histórica da linguagem e do sujeito, por tratar de exposição e confronto de diferentes posições.

As seções que serão analisadas são: “Reinvenção”, na coleção *Português: Dialogando com textos*; e “Para estudar o gênero”, na coleção *EJA Moderna*. Sendo assim, obedecendo à nossa escolha, selecionamos na coleção *Português: Dialogando com textos* o gênero oral *Entrevista*, na seção *Reinvenção*, do volume do 6º ano, que pode ser visualizada na figura 5.

UNIDADE 3	TUDO TEM UMA PRIMEIRA VEZ
MOTIVAÇÕES	74
<i>Hagar, de Dik Browne</i>	74
DESCOBERTAS	75
<i>Aos 54, avô festeja 1ª aventura no mar, de Xico Sá</i>	75
<i>Dialogando com o texto</i>	77
EXTRAPOLANDO	80
<i>Em trocas sucessivas, homem dá clipe de papel e ganha casa no Canadá</i>	81
POR DENTRO DA LINGUAGEM	82
Conhecendo as indicações da fala: aspas ou travessão	82
Conhecendo os tipos de frase	83
Conhecendo os verbos de elocução	84
Aprofundando o estudo das aspas e conhecendo o itálico	85
Aprofundando o estudo do adjetivo	85
Conhecendo a formação de palavras: prefixo, sufixo e radical	87
Conhecendo os numerais	88
Conhecendo a classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica	90
Conhecendo a acentuação das proparoxítonas	90
EXPLORANDO A LINGUAGEM ORAL	91
<i>Que nem gente grande: aprenda a se virar!, de Michelle Monte Mor</i>	91
LENDO MAIS	93
<i>Mar, de Rubem Braga</i>	94
Sugestões de leitura	96
REINVENÇÃO (Entrevista)	96
REALIMENTAÇÃO	97
<i>Mafalda, de Quino</i>	98
<i>Piratas do Tietê, de Laerte</i>	99

Figura 5: Gênero Entrevista: Coleção *Português: Dialogando com textos*, 6º ano, 2007.

Já na coleção *EJA Moderna* foram identificados os gêneros orais *Entrevista*, *Seminário* e *Debate Regrado*, da seção *Para estudar o gênero*, dos volumes que correspondem ao 8º e 9º ano, apresentados nas figuras 6 e 7.

Capítulo 2	Entre perguntas e respostas	33
Para refletir:	"Madeireiros ilegais desafiam combate ao desmatamento na Amazônia", BBC Brasil	34
Para ler e aprender:	"As últimas de Caetano", Sônia Racy	35
Para compreender		36
Para além do texto		37
	Cartum, Moa	37
Para estudar o gênero		38
	Entrevista	42
	Características da entrevista	42
Para refletir sobre a língua		43
	Sujeito e predicado	44
	Tipos de sujeito	44
	Verbo transitivo e verbo intransitivo	45
Para praticar		46
Para escrever:	Entrevista	47
Para falar em público:	Entrevista oral	48
Para organizar o que aprendemos		48
Texto complementar:	Cartum, Caco Galhardo	49

Figura 6: Gênero Entrevista: Coleção *EJA Moderna*, 8º ano, 2007.

Capítulo 4	Falando em público	67
Para refletir:	"Dos Princípios Fundamentais", Constituição	68
Para ler e aprender:	"A cara do brasileiro", Rodrigo Cavalcante	69
Para compreender		71
Para além do texto		72
	Anúncios classificados antigos	72
Para estudar o gênero		73
	Seminário	73
	Características do seminário	74
Para refletir sobre a língua		75
	Fase da exposição do tema	76
	Organizadores de enumeração	76
	Organizadores espaciais e temporais	77
Para praticar		78
Para escrever:	Planejamento do seminário	80
Para falar em público:	Seminário	81
Para organizar o que aprendemos		82
Texto complementar:	"Desperta (preconceito de cor)", Margareth Menezes	82
■	Indicações de livros, sites e filmes	84
■	Referências bibliográficas	417

Figura 7: Gênero Seminário: Coleção *EJA Moderna*, 8º ano, 2007.

Capítulo 2 O trabalho em debate	34
Para refletir: Primeira página de jornal, <i>Correio Braziliense</i>	35
Para ler e aprender: "Patroas 'versus' empregadas", Raquel Paulino	36
Para compreender	38
Para além do texto	39
<i>O lavrador de café</i> , Candido Portinari	39
Para estudar o gênero	41
Debate regrado	41
Características do debate regrado	42
Para refletir sobre a língua	43
Operadores argumentativos	43
Para praticar	47
Para escrever: Planejamento do debate regrado	48
Para falar em público: Debate regrado	48
Para organizar o que aprendemos	49
Texto complementar: "Assim eu vejo a vida", Cora Coralina	49

Figura 8: Gênero Debate regrado: Coleção *EJA Moderna*, 9º ano, 2007.

Abaixo, no quadro 2 abaixo, vemos como se dá, em resumo, a distribuição nas unidades, nas seções os gêneros discursivos orais selecionados para análise em cada livro didático.

Coleção	Seção analisada	Gêneros selecionados
Português: Dialogando com textos	Reinvenção	Entrevista
EJA Moderna	Para estudar o gênero	Entrevista, seminário e debate regrado

Quadro 2: Distribuição nas unidades e seções dos gêneros selecionados

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Demonstraremos na análise, de um modo geral, por meio de recortes discursivos: a) a produção de sentidos para a leitura e o sujeito-leitor, no que se refere a historicidade desses conceitos dos gêneros discursivos; b) os efeitos de sentido relativo ao papel do sujeito-professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem de leitura nas atividades destinadas ao sujeito-leitor; c) as implicações dos sentidos e efeitos identificados para um modelo teórico de ensino-aprendizagem da leitura que contemple a historicidade da linguagem e dos sujeitos.

Esses mo(vi)mentos colocaram-se como complementares para a constituição das nossas três categorias de análise: a primeira propõe verificar a imagem da leitura do gênero, no que concerne ao objeto de ensino; a segunda, problematiza a caracterização da representação do leitor (do sujeito-aprendiz) a partir dos gêneros discursivos; e a terceira, por sua vez, investiga os efeitos de sentido na imagem do mediador da leitura (do sujeito-professor).

Para sistematização, apresentamos duas etapas de análise: a) a primeira etapa é composta de uma visão preliminar da questão da historicidade da linguagem e dos sujeitos (aprendiz e professor) no discurso pedagógico dos LDPs, em que observamos no manual do professor e na apresentação de cada coleção selecionada, a relação linguagem/sujeito/gênero; b) a segunda etapa de análise permite delinear a abordagem da questão da historicidade da linguagem e do sujeito como prática pedagógica nas atividades didáticas de leitura dos gêneros selecionados.

Em síntese, no Capítulo 4, apresentamos duas seções analíticas, intituladas, respectivamente, como (I) Visão preliminar da relação linguagem/ sujeito/ gênero/ leitura nos manuais do professor e nas apresentações das coleções selecionadas; e (II) A materialização dos gêneros discursivos como objeto de leitura no livro didático de português e sua representação na historicização/desistoricização dos sujeitos inseridos na prática pedagógica.

Na primeira seção, focamos nas relações linguagem / sujeito com o intuito de verificar nos manuais do professor e nas apresentações das coleções selecionadas os efeitos de sentido para esses conceitos e suas relações. Na segunda, propomos verificar como se dá a materialização dos gêneros discursivos nas coleções didáticas, no que concerne à leitura e (des)historicização dos sujeitos, problematizando a caracterização da representação do sujeito-leitor no ensino/aprendizagem da leitura a partir dos gêneros discursivos.

CAPÍTULO 4: HISTORICIZAÇÃO E DESISTORICIZAÇÃO DA LINGUAGEM E DOS SUJEITOS NAS COLEÇÕES SELECIONADAS

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise feita nas duas coleções de livros didáticos que constituem o *corpus* desta pesquisa. Tomamos por investigar no discurso dos livros didáticos do ensino fundamental II a abordagem dos gêneros do discurso orais como objeto de ensino-aprendizagem de leitura, tendo em vista a questão da constituição histórica de sujeitos e sentidos, especialmente do sujeito-leitor e de leitura.

Neste capítulo, o intuito da análise é responder aos nossos objetivos específicos, quais sejam: a) analisar a produção de sentidos para a leitura e o sujeito-leitor, no que se refere a historicidade desses conceitos na abordagem dos gêneros discursivos; b) identificar efeitos de sentido relativos ao papel do sujeito-professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem de leitura nas atividades destinadas ao sujeito-aluno-leitor; e c) discutir as implicações e efeitos identificados para um modelo teórico de ensino-aprendizagem da leitura.

Para tanto, organizamos o capítulo em duas seções: (I) Visão preliminar da relação linguagem/ sujeito/ gênero/ leitura nos manuais do professor e nas apresentações das coleções selecionadas; e (II) A materialização dos gêneros discursivos como objeto de leitura no livro didático de português e sua representação na historicização/desistoricização dos sujeitos inseridos na prática pedagógica.

Dessa forma, procuraremos verificar, finalmente, em que medida o discurso dos livros didáticos trabalha na (des)construção da historicidade do gênero, da leitura e do sujeito-leitor.

4.1 VISÃO PRELIMINAR DA RELAÇÃO LINGUAGEM / SUJEITO NAS APRESENTAÇÕES E NOS MANUAIS DO PROFESSOR

A apresentação de uma obra (literária ou não) constitui-se de uma introdução ao conteúdo dessa obra, seu(s) autor(es), e pode ser elaborada pelo autor ou outra pessoa competente para tal (COSTA, 2008). A apresentação de um livro didático de português tem uma constituição similar. Nela, como acontece em apresentações desse tipo, segundo Costa (2008), estão os objetivos e as circunstâncias em que o livro foi produzido, o público a que se destina, filosofia / abordagem adotada.

Nesse sentido, a apresentação marca uma posição-sujeito heterogênea, em que se misturam as posições do(s) editor(s) e do(s) autor(es), logo, efeitos de sentido ligados ao campo comercial e pedagógico.

No que concerne ao manual do professor, mesmo que haja toda uma exposição positiva da coleção didática, ela se faz de maneira mais extensa (várias páginas em oposição ao espaço limitado de uma página da contracapa), direcionada mais claramente ao sujeito-professor, com termos e referências mais específicos do contexto de trabalho e de aprendizagem dos sujeitos-alunos.

Assim, o manual do professor explicita o modelo didático-pedagógico pensado pelos autores do LD, em que o gênero, a leitura e o leitor são apresentados com a finalidade de representá-los no ensino-aprendizagem do sujeito, relacionando-se ao processo de historicização/deshistoricização da linguagem e do sujeito.

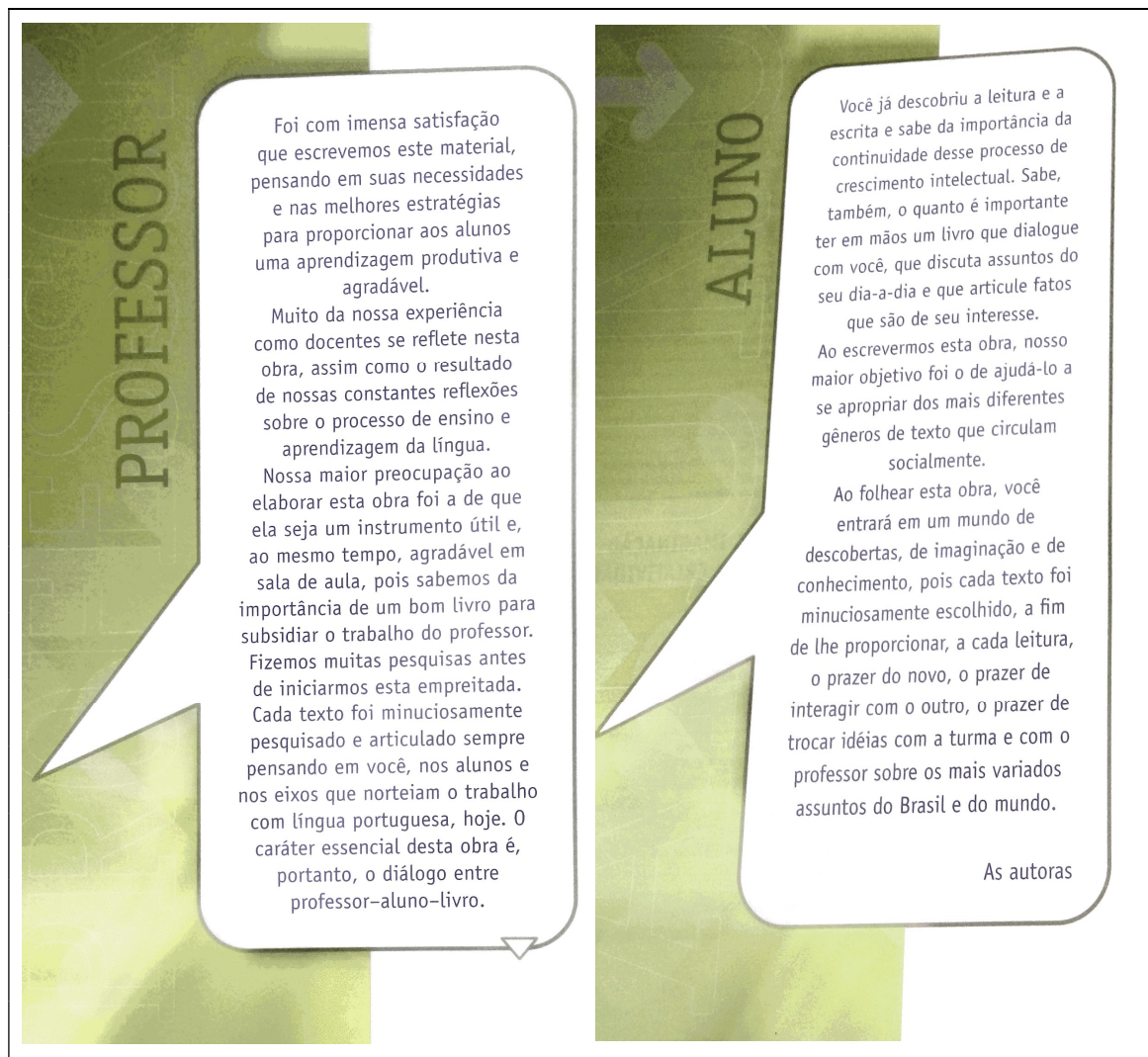
Se os sujeitos que utilizam uma língua organizam suas vidas através de gêneros, parece ser através das apresentações contidas em manuais endereçados ao sujeito-professor que o autor ou editor da coleção didática transmitem para ele o que aquela obra representa para o contexto de ensino em que for usada. Ou seja, eles tentam produzir um efeito-leitor que contempla as recomendações dos PCN sobre o leitor da obra.

Nesse sentido, considerando tais características, optamos por começar nossa análise observando, pelas apresentações e nos manuais do professor das coleções

selecionadas, a questão da produção de sentidos para a leitura e o sujeito-leitor, no que se refere à historicidade desses conceitos na abordagem dos gêneros discursivos, e os efeitos de sentido relativos ao papel do sujeito-professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem de leitura.

4.1.1 NAS APRESENTAÇÕES

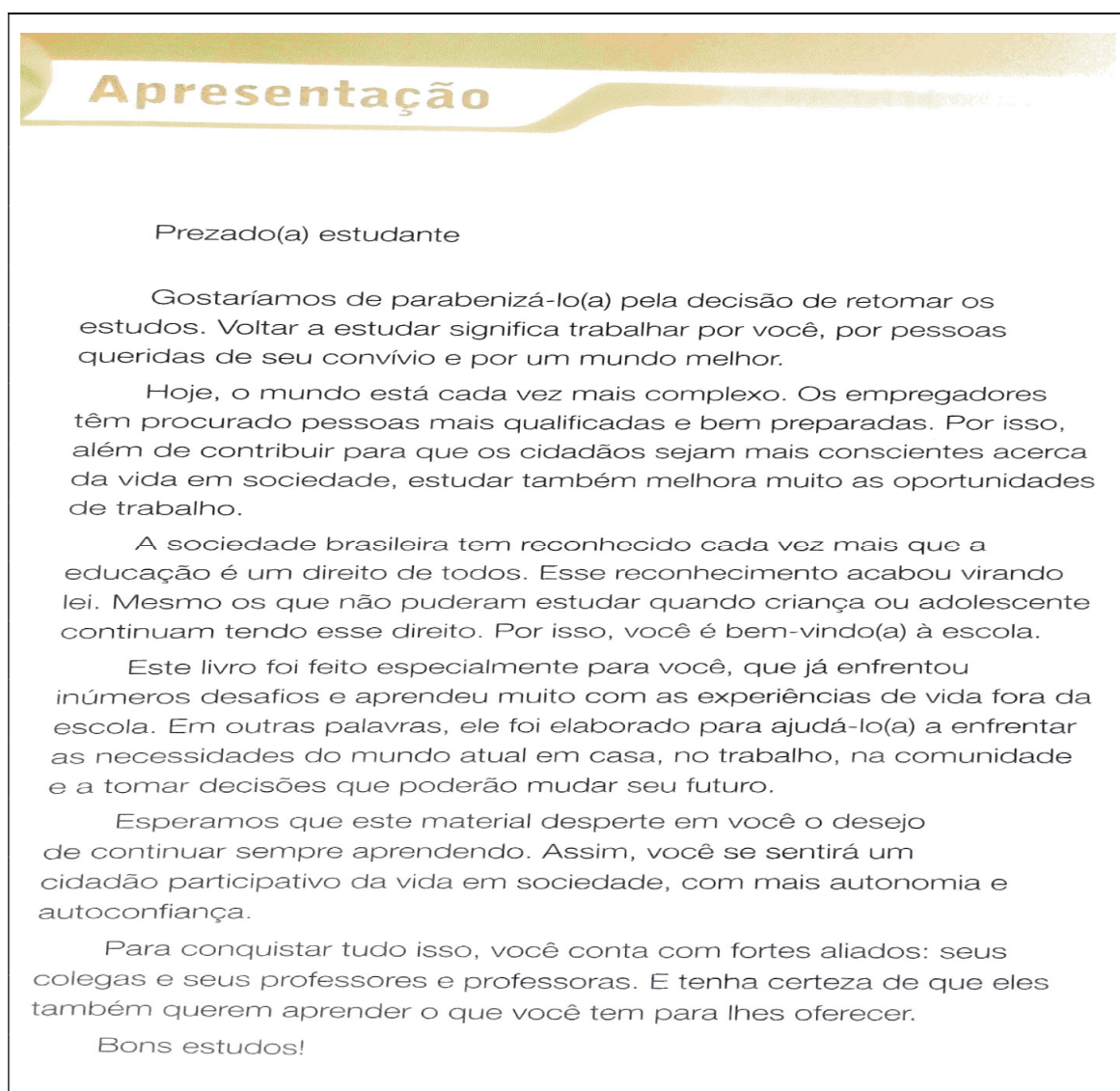
A apresentação da coleção *Português: dialogando com textos* é constituída por três páginas, todas com duas colunas de textos, e é assinada pelas autoras.



Recorte 1: Apresentação da Coleção Português: dialogando com textos, 2007.

Já a apresentação da coleção *EJA Moderna* compõe-se de uma carta endereçada ao estudante, sem assinatura. Neste caso, os textos não são assinados,

podendo ter sido produzidos tanto pelos autores da coleção quanto por outras pessoas pertencentes ao quadro editorial. Vale ressaltar que a coleção não possui um único autor, mas é um empreendimento idealizado pela própria editora Moderna e fruto do trabalho de diversos professores sob a coordenação editorial de uma responsável.



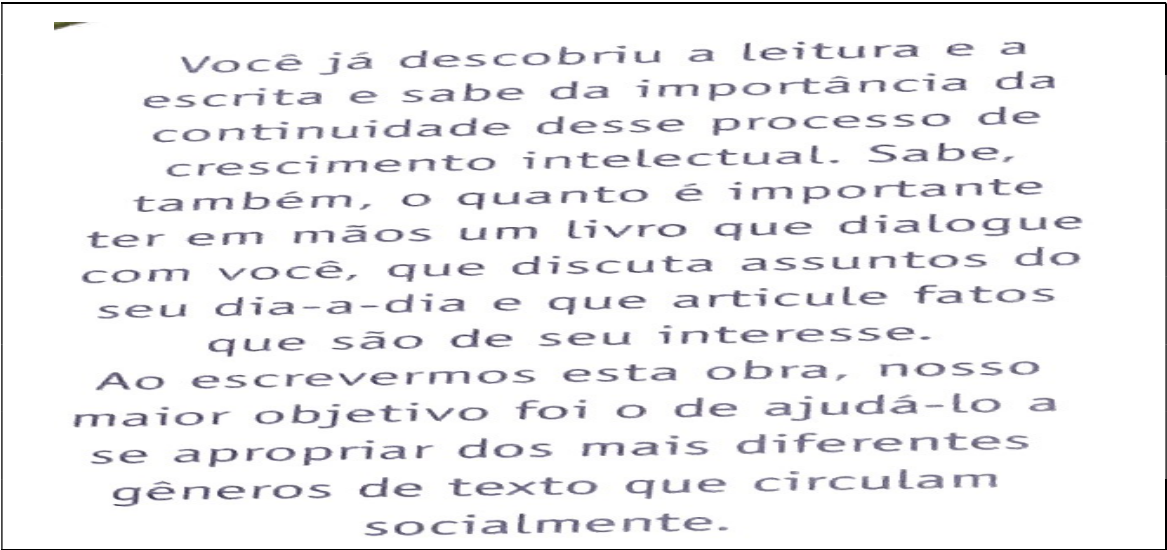
Recorte 2. Apresentação da Coleção EJA Moderna, 2013.

As apresentações inseridas nas duas coleções de livros didáticos desse *corpus* nos permitiram observar duas diferentes formas de relação com os sujeitos-escolares.

Na coleção *Português: dialogando com textos* (recorte 1), as autoras se direcionam ao professor, em uma primeira seção, e, após, em outra seção, ao aluno.

No primeiro momento, se direcionando ao professor, dão boas vindas e expõem o apreço que elas tiveram ao produzir o material didático. Aos alunos, falam sobre a importância deles possuírem uma obra que tem como objetivo ajudá-los na apropriação de diferentes gêneros de textos que circulam socialmente.

Assim, afirmam que, ao folhear a obra, os alunos encontrarão um mundo de descobertas, de imaginação e de conhecimento. Essa observação nos permite afirmar que a apresentação textualiza, a partir da citação de gêneros do discurso, possibilidade(s) de usos e exercício da língua. Essa sinalização nos faz perceber que, ao se referirem ao cotidiano do sujeito-professor e do sujeito-aluno, de forma recorrente, ao longo das apresentações observadas, há uma filiação aos sentidos de/sobre língua “postos” pela teoria dos gêneros discursivos na direção da preservação da historicidade dos sujeitos.



Você já descobriu a leitura e a escrita e sabe da importância da continuidade desse processo de crescimento intelectual. Sabe, também, o quanto é importante ter em mãos um livro que dialogue com você, que discuta assuntos do seu dia-a-dia e que articule fatos que são de seu interesse. Ao escrevermos esta obra, nosso maior objetivo foi o de ajudá-lo a se apropriar dos mais diferentes gêneros de texto que circulam socialmente.

Recorte 3: Apresentação da Coleção Português: dialogando com textos, 2007.

Os efeitos de sentidos produzidos tratam da língua enquanto uma atividade, um fato social que se funda a partir das necessidades de comunicação entre indivíduos que estão inscritos no social. Percebemos também que a projeção que o sujeito enunciator da apresentação faz do sujeito-leitor através da marca “já” introduz o pressuposto, construindo uma certa imagem para o leitor que “já” sabe uma série de coisas.

Por outro lado, na coleção *EJA Moderna* (recorte 2) nenhuma menção é feita ao professor, já que se direciona exclusivamente ao sujeito-aluno parabenizando-o por retomar os estudos, já que se trata de uma coleção direcionada à Educação de Jovens e Adultos.

Como se trata de uma coleção destinada a alunos da EJA, na apresentação da coleção são apresentadas palavras de encorajamento aos alunos que tomaram a decisão de voltar aos estudos, bem como se demonstra a importância de estudar e o objetivo do livro que é ajudar no enfrentamento dos desafios de aprender. Sendo assim, a imagem projetada é de um sujeito-leitor que interrompeu seu processo de escolarização e que é convidado a reparar esse tempo perdido e se envolver num processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, esses elementos do discurso do sujeito-autor do LD produzem efeito de sentido que direcionam considerar que a coleção *EJA Moderna*, ao se dirigir apenas ao sujeito-aluno, o autor desconsidera o professor enquanto agente responsável pelo ensino da língua e um dos principais usuários do livro. Suas palavras apontam para efeitos de sentidos que nos levam a entender que o ensino da língua se daria sob a articulação entre dois eixos: de um lado, os alunos e, de outro, o livro. Ao professor, então, excluído do processo, restaria acatar a ideia de que, sem a adoção do livro didático, não há como orientar a aprendizagem.

Quanto à produção de sentidos para o sujeito-aluno, a coleção apresenta um discurso que promete preservar e desenvolver a historicidade desse sujeito através do ambiente escolar, fazendo com que ele enfrente as necessidades do mundo atual.

Este livro foi feito especialmente para você, que já enfrentou inúmeros desafios e aprendeu muito com as experiências de vida fora da escola. Em outras palavras, ele foi elaborado para ajudá-lo(a) a enfrentar as necessidades do mundo atual em casa, no trabalho, na comunidade e a tomar decisões que poderão mudar seu futuro.

Percebemos no recorte 4 acima que a coleção propõe o envolvimento do cotidiano e das experiências do sujeito-aluno no enfrentamento dos desafios de aprender. A oração relativa “que já enfrentou (...)” e a seleção lexical dos verbos “enfrentar”, “tomar”, “mudar” demonstram os sentidos que definem a imagem de um aluno que traz consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional.

Além disso, observamos, em ambas as coleções, elementos que tentam produzir uma imagem que valoriza o aluno através dos indicadores de atitude (afeto e apreciação), gradação e engajamento.

O que chama a atenção nessas apresentações de boas-vindas é a repetição de algumas características gerais quanto ao convencimento de boa qualidade, resultantes das orientações dos PCN que regem esse tipo de publicação. . Como sabemos, ao enunciar, o sujeito toma um lugar que diz respeito a relações de poder, pois o lugar de onde fala implica uma projeção de imagens, resultante de uma relação de força entre os lugares sociais representados no discurso, do que se conclui que o lugar a partir do qual o sujeito enuncia, é constitutivo do seu discurso (PÊCHEUX, 1997). Assim, os sujeitos enunciadore se posicionam em um lugar que lhes confere autoridade, o que, de certa forma, é o mesmo que dizer que suas falas se apresentam como discurso de verdade.

A esse respeito, consideramos que o discurso pedagógico presente nas apresentações das duas coleções selecionadas sobre a linguagem e o sujeito-aluno-leitor é resultado de ideologias que representam a língua a partir de pontos de vista semelhantes, pois estabelecem filiações de sentido a uma perspectiva de historicização.

4.2.2 NOS MANUAIS DO PROFESSOR

Os Manuais do Professor das duas coleções em análise encontram-se, de um modo geral, divididos em partes que mencionam os seguintes assuntos: O ensino de língua portuguesa e seus objetivos; as competências linguísticas; as unidades da coleção; apresentação da obra; recomendações de como trabalhar as partes.

Cada um desses assuntos tem por base citações de outros textos, em sua maioria recortadas dos PCN. Tais recortes intertextuais têm o intuito de dar suporte às concepções de língua que serão defendidas em cada uma das partes do manual.

Ao considerar esses aspectos, serão analiticamente descritas, nas linhas que se seguem, as observações que realizamos acerca do discurso dos Manuais do Professor sobre o ensino de língua.

Sobre o ensino de língua portuguesa e seus objetivos, a coleção *Português: dialogando com textos* define a linguagem em uma perspectiva textual, comunicativa e gramatical vinculando-as, portanto, às competências capazes de atender às demandas atuais.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve buscar desenvolver competências (comunicativas, textuais e gramaticais) capazes de atender às demandas atuais. Essa proposta vem ganhando adeptos no Brasil desde que, por volta de 1980, foram publicados os primeiros estudos que colocavam em xeque o ensino de Língua Portuguesa vinculado exclusivamente à gramática normativa ou prescritiva. Certamente esta coleção se alinha e se identifica com essa postura, como se verá a seguir.

Recorte 5: Coleção Português: dialogando com textos. 2008

Através do recorte 5, percebemos que o manual, nesse momento, tenta reproduzir a concepção de língua/linguagem destacada por estudos linguísticos mais recentes, que concebem a língua e seu uso como uma ação entre sujeitos sociais em determinado contexto histórico, não como instrumento de comunicação para exteriorizar pensamentos.

Já a coleção *EJA Moderna* sobre o ensino de língua portuguesa e seus objetivos menciona o caráter dialógico e discursivo da linguagem.

Uma outra resposta ainda revela um objetivo mais amplo: ensinar o aluno a pensar, a raciocinar por meio do desenvolvimento de certas competências, como as de observação, análise e argumentação, muito úteis, aliás, nas várias áreas do conhecimento.

Recorte 6: Coleção EJA Moderna. 2013.

Vemos que no recorte 6, a coleção preocupa-se com o conhecimento da instituição linguística, especialmente no que diz respeito à constituição e ao funcionamento dela. Nesse sentido, espera-se que o sujeito através de sua competência cognitiva conheça e utilize bem a língua.

Já no que se refere às competências, o manual do professor da coleção *Português: dialogando com textos* traz os princípios do desenvolvimento comunicativo, textual e gramatical.

Comunicativa:

Nesse sentido, a coleção oferece múltiplas possibilidades para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa: nas variadas propostas de produção de texto oral ou escrito, o aluno será levado a considerar, entre muitos outros pontos, que o gênero proposto para a comunicação com ouvintes e leitores determinará uma série de escolhas importantes, relacionadas à seleção de temas, à organização do texto, a um registro de linguagem mais formal ou informal.

Recorte 7: Coleção Português: dialogando com textos. 2008

Textual:

Ainda que se tenha procurado escolher textos que requeiram diversas competências de leitura e produção, é inevitável que a ênfase recaia sobre a literatura, pois é papel do livro didático oferecer aos alunos textos que revelem um olhar diferenciado sobre o mundo, filtrado pela exploração estética dos recursos da língua.

Recorte 8: Coleção Português: dialogando com textos. 2008

Gramatical:

O desenvolvimento dessa competência não se dará, entretanto, pela simples memorização de regras de concordância ou de ortografia, tão alardeadas pela gramática normativa ou prescritiva. Ainda que elementos da abordagem gramatical descritiva e prescritiva estejam presentes na proposta de ensino de gramática desta coleção, procurou-se considerar as seqüências linguísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas. Tal procedimento busca desenvolver, a partir dos níveis morfológico, semântico e sintático da língua, competências pontuais, que, em seu conjunto, procuram garantir a aquisição paulatina da competência gramatical.

Recorte 9: Coleção Português: dialogando com textos. 2008

O recorte 7 demonstra a preocupação da coleção em oferecer possibilidades para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Com isso, o sujeito-leitor ao estudar um gênero, por exemplo, conhecerá as premissas da estruturação do texto, como o uso da linguagem oral, escrita, formal e informal.

No recorte 8 vemos que, apesar da coleção abordar gêneros diversos, há a promessa de enfatizar, sobretudo, textos literários com o objetivo do sujeito-leitor ter acesso a exploração estética da língua.

Já no recorte 9, por sua vez, no que se refere à competência gramatical, o sujeito enunciator desconsidera o uso apenas centrado nas características normativo/prescritiva da língua, pois sugere que as sequências linguísticas que o aluno utiliza diariamente sejam consideradas. Ou seja, apresenta uma imagem de sujeito que possui experiências de valor que podem contribuir para o ensino-aprendizagem da língua.

A preocupação do manual em destacar tais competências, demonstradas nos recortes 7, 8 e 9, no sujeito-aluno, é a esperada por seus possíveis leitores, a saber: professores, formadores de professores, pesquisadores da área da linguagem e avaliadores de materiais didáticos. Entretanto, sobretudo, o manual objetiva preservar a historicidade dos sujeitos-alunos-leitores através dos efeitos de sentidos a que se filiam, inclusive, às discursividades do arcabouço teórico da uso da língua, que, entre outros postulados, concebem que a língua é um objeto variável.

A coleção *EJA Moderna*, por sua vez, também apresenta as mesmas competências (comunicativa, textual e gramatical).

Comunicativa:

Nas diversas situações de comunicação, nem sempre é simples adequar o ato verbal à demanda da interlocução. Cabe à escola desenvolver essa competência no aluno, de forma progressiva, sem perder de vista o lugar social que ele ocupa e pode ocupar. A base para a construção dessa competência situa-se no diálogo, lugar de falar e ouvir, de concordar e discordar, de opinar e respeitar, de elaborar argumentos. Essa habilidade não se perde com o fim do processo de escolarização e pode estender-se pelos outros círculos sociais de que o aluno participa.

Recorte 10: Coleção EJA Moderna. 2013.

Textual:

Optou-se, portanto, por reunir um conjunto de textos que se revelam a partir de diversos gêneros, sem perder de vista a faixa etária do público leitor. Assim, foram selecionados textos de diferentes universos lingüísticos, partindo-se do pressuposto de que essa multiplicidade, bem como a adequação temática aos interesses dos alunos, pode proporcionar um trabalho mais sistemático com a leitura, nas suas mais diversas dimensões, e com os conhecimentos sobre a língua. Na medida do possível, a escolha recaiu sobre textos integrais, de modo a manter a unidade com que foram produzidos. Quando isso não pôde ocorrer, procurou-se conservar no fragmento uma seqüência capaz de garantir unidade de sentido ao texto.

Recorte 11: Coleção EJA Moderna. 2013.

Gramatical:

Sabe-se que grandes contingentes de excluídos sociais se encontram apartados do mundo do trabalho e do lazer, ou neles sublocados, porque tiveram pouca ou nenhuma chance de se beneficiar da educação escolar e dos saberes que se podem desenvolver por meio dela. Cabe à escola aprimorar a competência gramatical dos alunos, de modo a levá-los a gerar enunciados próprios considerados como admissíveis e aceitáveis no âmbito da Língua Portuguesa, bem como a compreender textos distintos.

Recorte 12: Coleção EJA Moderna. 2013.

Da mesma forma que a coleção anterior abordou as competências, a coleção EJA Moderna demonstrou interesse em considerar os diálogos com os sujeitos-alunos-leitores a fim de opinar e respeitar os círculos sociais do aluno, como visto, principalmente no recorte 10.

O recorte 11 remete a abordagem de diversos gêneros que se enquadram na faixa etária dos alunos da EJA através de um trabalho sistemático com a leitura. Essas abordagens apresentam a possibilidade de pensar a língua como um processo de interação, já que ela é uma das formas de realização da linguagem, pois a língua expressa o pensamento, considerando a historicidade do sujeito, como também é um instrumento de comunicação.

Percebemos também que a coleção *EJA Moderna* propõe um ensino de língua que deseja um sujeito-leitor e produtor de múltiplos textos, que fala ou escreve tendo em vista alcançar seus objetivos a partir da exploração da própria língua e de sua historicidade (recorte 12).

Em termos estruturais, o manual do professor da coleção *Português: dialogando com textos* apresenta as unidades que serão abordadas no livro do aluno, seguidas das estruturas detalhadas da *apresentação da obra*.

Igualmente, a coleção *EJA Moderna* apresenta, de modo estrutural, as unidades que serão apresentadas aos sujeitos-alunos.

Finalmente, tratando do trabalho com as partes do livro didático no que se refere ao processo de fazer, a coleção *Português: dialogando com textos* desconsidera o sujeito-professor que lidará com o material, ou seja, esse sujeito pouco aparece como agente, sendo omitido do discurso pedagógico.

É fundamental que o livro didático proporcione aos alunos situações em que sejam chamados a se posicionar, mantendo, para isso, uma relação dialógica com o professor e os colegas. O livro didático, portanto, deve promover situações de troca, pois, cada vez mais, a escola tem por função possibilitar momentos em que a expressão oral do aluno seja praticada com maior sistematização. Assim, a seção *Motivações*

Recorte 13 – Coleção Português: dialogando com textos, 2007

Vemos no recorte 13 que parece ser o livro o responsável pela aprendizagem do sujeito-aluno, não necessariamente o próprio aluno ou o professor, e não parece haver consideração de que o sujeito-professor possa ter importância nessa aprendizagem, para facilitá-la ou guiá-la.

Entretanto, vemos também a preocupação do livro didático em promover nos sujeitos-alunos situações em que eles se posicionem, através de sua historicidade, e promovam situações de troca de saberes com o professor e os colegas.

Na coleção *EJA Moderna* também notamos que há um engajamento da coleção em promover a interação dialógica entre os alunos, já que são propostas atividades individuais e em grupo.

Considerando que, nas redações escolares, muitas vezes o aluno escreve para agradar ao professor — quase sempre o único leitor de seu texto —, propõem-se atividades individuais e em grupo, acompanhadas pelo professor, em que os próprios alunos atuem como leitores críticos, desde que instrumentalizados para isso. Além de escrever o próprio texto, motivado por propostas atraentes, o aluno faz elogios e críticas, apresenta opiniões e sugestões a partir da produção de seus colegas. Assim, as orientações específicas para cada proposta de produção de texto funcionam como um importante instrumento de apoio para que um bom trabalho de produção e revisão textual possa ser feito com os alunos. Com o exercício de observação efetiva da linguagem, do estilo, da intenção, da finalidade, da estrutura dos textos dos colegas, os alunos incorporam alguns procedimentos que melhoram a qualidade de sua produção escrita.

Recorte 14: Coleção EJA Moderna. 2013.

Portanto, quanto ao trabalho com gêneros diversos, a partir do recorte acima, vemos que há orientações específicas para cada proposta de produção e leitura de texto, mas percebemos que há um enfoque maior quanto à questão da escrita.

Entretanto, igualmente ao manual da coleção *Português: dialogando com textos*, o manual do professor da coleção *EJA Moderna* (a partir do recorte 14 acima) omite o papel do sujeito-professor no processo de ensino-aprendizagem da língua, uma vez que todo o discurso pedagógico do livro didático sobre o trabalho com as partes do livro é materializado a um destinatário que apenas executa a ação de ensinar, expondo o livro didático como único detentor do saber. A razão disso se dá devido à modalidade de ensino a que se destina essa coleção.

Percebemos também, no recorte 15 abaixo, que o livro didático da coleção *EJA Moderna* está sendo caracterizado e identificado pelo fato de ser algo ou de alguma forma caracterizado de maneira a dar uma unicidade, a partir de questões de variação linguística, da mesma forma que as qualidades do material ou de seus elementos.

Convém ressaltar que não se trabalha com a noção de erro, típica da gramática normativa, mas com a idéia de adequação ou inadequação, formalidade ou informalidade em relação às situações de fala e escrita.

Também é importante frisar que, se a coleção não esgota a morfologia ou a sintaxe, ela garante ao aluno que a apropriação do conhecimento lingüístico seja sólido, preparando-o para o Ensino Médio, ciclo durante o qual o aluno terá então a oportunidade de – mais amadurecido – retomar a gramática normativa. É preciso que o professor, ao adotar a coleção, confie nas escolhas feitas dos tópicos gramaticais sempre a partir do que o texto oferece.

Recorte 15 – Coleção EJA Moderna, 2007

Vemos na primeira parte do recorte 15 que há uma desmistificação do fato de que, no cenário brasileiro, as gramáticas que circulam na escola, geralmente de orientação prescritivista, foram relevantes para a constituição de uma língua nacional (ORLANDI, 2002) e, por isso, os saberes produzidos por elas assumiram a posição de um discurso fundador sobre língua, presente na memória coletiva dos brasileiros.

Os saberes aqui postos nos manuais do professor das duas coleções analisadas estão na base da preservação parcial da historicidade do sujeito-aluno, permitindo a constituição de um imaginário de língua variada, heterogênea e política, já que é a partir desse imaginário que se constrói a representação de “língua” instável, que precisa ser analisada e, portanto, estudada.

O que vemos são discursos que representam processos relacionais entre os sujeitos inseridos na prática pedagógica e a caracterização do livro com os seus elementos das situações de fala e escrita.

Inserida nesse mesmo contexto, é reafirmada, no recorte abaixo, a premissa norteadora da concepção da coleção *EJA Moderna*, o que se acredita que é possível acontecer um ensino-aprendizagem de leitura e escrita com qualidade na escola regular e que o livro em questão pode contribuir para isso.

A escolha de textos e autores levou em consideração não apenas o aspecto temático, mas também a possibilidade de desenvolver uma cultura literária no aluno, oferecendo-lhe a oportunidade de conhecer outras realidades pelo filtro do fazer literário, que leva em conta a exploração dos recursos estéticos da língua.

Recorte 16 – Coleção EJA Moderna, 2007.

A valorização do discurso do livro didático acontece de forma positiva, como de se esperar dada a função desses textos. Nesse sentido, observamos no recorte acima a predominância de efeitos de sentidos que indicam apreciação do material, já que se evidencia que a escolha dos textos e das temáticas leva em conta a progressão do desenvolvimento da cultura literária dos sujeitos-leitores, além de assegurar ao sujeito-professor que adotar aquele livro é uma boa opção.

Os efeitos de sentidos produzidos pelos discursos aqui analisados, de um modo geral, representam um caráter assertivo, pois o que se pretende transmitir ao sujeito-professor-leitor é uma certeza da boa qualidade do livro didático/coleção e princípios bem fundamentados. Na maioria do discurso pedagógico dos manuais do professor, o sujeito é o próprio livro, os responsáveis pelas proposições feitas e usa o presente na maioria dos discursos, o que implica numa certeza de que tudo que se diz sobre ele é verdade. Esta é a atitude da editora, entidade promotora da obra.

No que diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais, as coleções trazem nos manuais do professor as indicações dos textos que serão abordados nos livros didáticos, bem como apresentam a justificativa de se trabalhar com tais gêneros e textos.

TEXTO	GÊNERO	JUSTIFICATIVA
<i>Bumba-meu-boi ironiza as relações raciais</i>	Artigo informativo de revista	A partir da pergunta feita por um leitor, 'O que representa o bumba-meu-boi?', o aluno conhecerá as origens de uma das mais tradicionais festas populares do país.
I. <i>Aviãozinho de papel</i> II. <i>Nas asas (de papel) da liberdade</i>	I. Texto instrucional II. Reportagem	Esses dois textos dão conta de retomar o tema da unidade, a infância e a brincadeira, a partir da confecção de um aviãozinho capaz de voar alto e da leitura de uma matéria sobre uma inusitada competição de arremesso de avião de papel.
I. <i>Keiko</i> , de Cristina Von II. <i>Como deixar-se moldar pelo sistema</i> , de Frei Betto III. Campanha da Fundação Abrinq em defesa dos direitos da criança	I. Narrativa de costumes II. Texto expositivo III. Campanha	Esses três textos oferecem ao aluno a oportunidade de encerrar a unidade com uma reflexão sobre o tema que a percorre.

Recorte 17 – Coleção Português: dialogando com textos, 2007.

No recorte 17 vemos a distribuição dos gêneros nas unidades de ensino do livro didático da coleção *Português: dialogando com textos*. Pela forma como as informações estão apresentadas, percebemos a preocupação da coleção em transmitir ao sujeito-leitor-professor a importância para o ensino-aprendizagem da leitura como também o apreço em desenvolver no sujeito-aluno uma cultura literária.

A coleção *EJA Moderna*, por sua vez, propõe no manual do professor realizar um recorte intertextual de discursos sobre a língua, que circulam em esferas distintas da unidade escolar e social, para compreender o texto.

Unidade	Proposta de produção de texto escrito	Gênero	Público	Meio(s) de publicação
1	Criar episódios para dar continuidade à narrativa de enigma lida em <i>Descobertas</i> .	Narrativa de enigma	Alunos da classe	Livro com os episódios propostos pelos alunos de cada grupo
2	Elaborar material para apresentação de seu ídolo: cartaz com imagens e legendas; linha do tempo baseada em fatos marcantes da vida do ídolo escolhido; biografia.	Dossiê	Alunos da classe e da escola	Apresentação da biografia para a classe (suporte para <i>Explorando a linguagem oral</i>), exposição de cartazes e da linha do tempo
3	Elaborar um boletim informativo, relatando o que foi dito por um dos convidados durante a mesa-redonda, em <i>Explorando a linguagem oral</i> .	Boletim informativo	Alunos da classe e da escola	Boletim informativo a ser afixado em mural da classe ou da escola

Recorte 18 – Coleção EJA Moderna, 2007.

O manual vai defender, portanto, que o papel do livro didático é promover o contato do aluno com o maior número de gêneros possível, a fim de enriquecer sua vivência linguística, o desenvolvimento de sua capacidade de compreensão dos textos e o seu potencial expressivo.

Portanto, para concluir essa primeira seção de análise, cabe-nos afirmar que os manuais, direcionados ao sujeito-professor (que atua tanto como um sujeito-leitor como um sujeito-mediador de conhecimentos) apresentam um discurso que propõe uma forma positiva para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da leitura/escrita e análise linguística. Isso de dá, sobretudo na materialidade de diversos gêneros do discurso que levam em conta a ordem social, a escrita e a oralidade. Todavia, os discursos pedagógicos buscam controlar os sentidos e os sujeitos de modo a inculcar conteúdos fixos.

4.2 A MATERIALIZAÇÃO E A REPRESENTAÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO COMO OBJETO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

O livro didático mobiliza estratégias. Porém, nele estão contidos direcionamentos didático-discursivos sugeridos pelo(s) o(s) autor(es) para que através deles seja atingida uma determinada finalidade relacionada à abordagem de um objeto de ensino.

Como nossas perguntas de pesquisa foram construídas em torno da (des)historicização da linguagem e dos sujeitos, no nosso *corpus* de análise estão presentes recortes discursivos das unidades dos livros didáticos selecionados que remetem aos gêneros discursivos e suas respectivas atividades, a fim de demonstrar como o discurso pedagógico do livro didático de português, ao abordar os gêneros do discurso: a) trabalha a historicidade da leitura; e b) quais representações produz para o sujeito-leitor.

Sendo assim, propomos neste capítulo analítico verificar como se dá a materialização dos gêneros discursivos nas coleções didáticas selecionadas, problematizando a (des)historicização da linguagem e dos sujeitos.

Nesse sentido, analisaremos as abordagens dos gêneros discursivos orais e suas respectivas atividades presentes nos livros didáticos das duas coleções selecionadas.

Dessa forma, obedecendo ao critério de escolha, selecionamos na coleção *Português: Dialogando com textos* o gênero oral *entrevista*, que é explorado na seção *reinvenção*, do volume do 6º ano. Já na coleção *EJA Moderna*, foram selecionados os gêneros orais *entrevista*, *seminário* e *debate regrado*, trabalhados na seção *Para estudar o gênero*, nos volumes do 8º e 9º anos.

A partir de um olhar geral sobre as unidades que tratam dos gêneros discursivos selecionados, tivemos o intuito de identificar, primeiramente, as representações (os efeitos de sentidos) sobre a leitura e o sujeito-leitor.

Portanto, iremos fazer uma análise discursiva de como esses efeitos de sentidos mobilizam ou não elementos que (des)historicizam a linguagem (enquanto processo de leitura) e os sujeitos (enquanto sujeitos-leitores). Para tanto, a análise permitiu a identificação de uma macroestratégia didático-discursiva comum às duas coleções: *O estudo dos gêneros*.

4.2.1 O ESTUDO DOS GÊNEROS E AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS

a) Coleção EJA Moderna – 8º Ano – Gênero Entrevista:

A partir da observação da coleção EJA Moderna, sobretudo no trabalho do gênero entrevista, percebemos que a macro estratégia didático-discursiva *O estudo do gênero* envolve 4 (quatro) microestratégias para o ensino/aprendizagem do gênero em questão, que estão sistematizadas no Quadro 3, a seguir.

Macro- estratégia didático-discursiva	Microestratégias didático- discursivas	Seção da Unidade do LD
Para estudar o gênero	.Produção de uma discussão regrada em pequenos grupos .Observação de pontos de vistas e de argumentos do gênero entrevista .Definição de entrevista .Apresentação das características do gênero entrevista	.Para estudar o gênero .Características da entrevista .Entrevista

Quadro 3: Divisões da macro estratégia didático-discursiva “Para estudar o gênero”, na coleção EJA Moderna, 8º ano, p.38-42, 2013.

A seguir, analisaremos as quatro microestratégias identificadas, na ordem em que são sugeridas pelo sujeito-autor do LDP, do 8º ano, no que se refere ao *gênero entrevista*, para compreender os efeitos de sentidos que mobilizam ou não elementos que (des)historicizam a linguagem e o sujeito-leitor.

A microestratégia didático-discursiva *Produção de uma discussão regrada em pequenos grupos* é sugerida na primeira seção da unidade, intitulada *Para estudar o gênero*, que se subdivide em *Entrevista* e *Características da entrevista*.

A primeira subseção sugere a leitura de um texto do gênero entrevista. Essa leitura, de acordo com a orientação do livro, deve ser realizada pelo aluno com um colega, a fim de observar de onde o texto foi extraído e o assunto abordado por ele.

Para estudar o gênero

Sente-se com um colega, leiam o título do texto da próxima página e observem a fonte de onde ele foi extraído. Conversem sobre o assunto de que ele deve tratar. Depois, compartilhem suas ideias com o restante da turma e com o professor e ouçam as opiniões deles. Ao final, leiam o texto para responder ao que se pede.

Recorte 19: Coleção EJA Moderna, 8º Ano, 2013, p. 38.

Após a sugestão de leitura, uma entrevista é apresentada, tratando da relação entre cinema e ativismo ecológico em defesa das florestas. A entrevista é intitulada de “Plantar árvores dá mais prazer do que fazer filmes”, sendo publicada no site www.revistaplaneta.terra.com.br, por Maria da Paz Trefaut, em janeiro de 2012 (ver imagem a seguir).

Plantar árvores dá mais prazer do que fazer filmes

O cineasta paulista Fernando Meirelles concilia o cinema com o ativismo em defesa das florestas e dedica boa parte do seu tempo a acompanhar as questões ecológicas.

Aos 56 anos, o cineasta Fernando Meirelles integra a galeria dos melhores diretores do cinema brasileiro. Entusiasta de filmes experimentais na juventude, criou programas para a televisão, trabalhou com publicidade e dirigiu sucessos como *Cidade de Deus*, em que usou a estética dos videocliques para retratar a violência no Rio de Janeiro — obra que concorreu ao Oscar de melhor filme estrangeiro em 2004. Depois, vieram *O jardineiro fiel* e *Ensaio sobre a cegueira*, com atores e produtores internacionais. Seu filme mais recente, *360*, que estreia em março, foi filmado em Viena com os atores Jude Law, Rachel Weisz e Anthony Hopkins. Em 2012, o cineasta iniciará um longa baseado no livro *Nêmesis*, do inglês Peter Adams, sobre a vida do multimilionário grego Aristóteles Onassis.

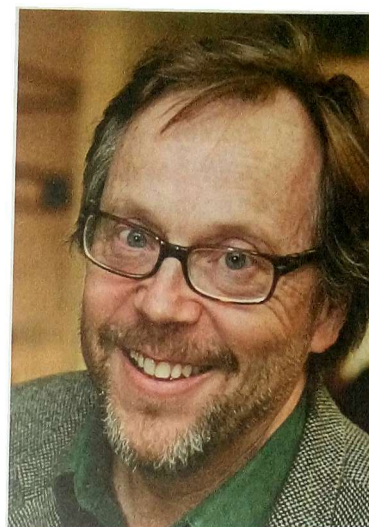
Tanto quanto o cinema, Meirelles sempre se interessou por ecologia. No ano passado, chegou a ir ao Senado para se posicionar contra o novo Código Florestal. Há cinco anos vem se dedicando a um projeto de reflorestamento das matas ciliares da sua Fazenda Rifaina, em Rifaina, no interior de São Paulo. Já replantou 2,8 hectares com 3 mil mudas de 32 espécies de árvores nativas, das quais muito se orgulha, e vai continuar plantando. “Continuo melhorando meu viveiro de mudas nativas. Isso me dá mais satisfação do que fazer filmes”, afirma. Nesta entrevista, Meirelles revela que não está nada satisfeito com os rumos do Brasil.

Precisamos mudar de cultura para adequar nossa civilização aos limites do planeta?

Sabemos que precisaríamos dos recursos de três planetas para a população atual alcançar os padrões de consumo do Primeiro Mundo. Esse parece ser o objetivo de todos os governos e habitantes. Mas está claro que essas aspirações não cabem no espaço que temos. Apesar de muitos estudos anunciando a falta iminente de minérios, de peixes ou de água potável, nossa sociedade não sabe existir sem crescer. A mim parece óbvio que, mesmo contando com a ciência para tornar mais eficiente o uso de energia e de recursos naturais, uma hora vamos ter de inventar outra maneira de viver que não dependa do crescimento.

Você integra o grupo Floresta Faz Diferença. O que essa causa representa para você?

O www.floresta fazadiferenca.org.br é o site de uma associação de 144 ONGs criada para informar o debate sobre o novo Código Florestal. Nele há informações a respeito das mudanças nocivas propostas para o código e alternativas elaboradas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência ou pela Academia Brasileira de Ciência. Há, também, depoimentos de artistas, cientistas e técnicos. Tentamos iluminar a cabeça dos congressistas, embora muitos pareçam ser à prova de luz. Esse novo Código Florestal pode vir a ser um dos maiores erros já cometidos pelo Congresso, pois autoriza a derrubada de uma quantidade de mata que dificilmente será



TIAGO QUEIROZ/AGÊNCIA ESTADO

▲ Fernando Meirelles, o diretor do filme *Cidade de Deus*, acha que a vida poderia ser bem mais desfrutável num mundo em que se consumissem menos bens e bugigangas.

recuperada um dia. A visão de alguns ruralistas é estreita: eles não apresentam nenhum argumento que não seja o lucro de curto alcance.

Há pessimismo sobre o esforço para se controlar as mudanças climáticas. Estamos numa corrida contra o tempo?

Alguns cientistas dizem que estamos quase no ponto em que o processo de aquecimento se torna irreversível. Outros, que já ultrapassamos. Em 2000 estava claro que para o planeta não esquentar 2° centígrados até 2050 as emissões de carbono teriam que ser reduzidas em 2% ao ano, ao longo da década. Não aconteceu. Há indícios claros de que algo está mudando muito mais rapidamente do que se previa.

Que exemplos o preocupam?

No norte do Canadá existe a chamada Passagem do Nordeste, que era atravessada por barcos quebra-gelo no verão. Desde 2007 ela fica completamente aberta durante o verão e, para a alegria dos cargueiros, não há mais gelo. Em 2011 houve o maior degelo já registrado na região. Quando essa passagem deixar de se fechar no inverno, a água aquecida vai acelerar o degelo do Ártico. Isso pode causar um tal aumento do nível dos oceanos que a rua Ataulfo de Paiva, no Leblon, no Rio, poderá se transformar num embarcadouro mais cedo do que imaginamos. Mesmo assim o Brasil investe toda sua energia em mais extração de óleo e tenta acelerar o crescimento. Maluco, não?

O desenvolvimento da China, Índia e do Brasil diminui a pobreza global, mas aumenta os impactos socioambientais. Dá para desarmar o impasse?

Uma hora não será uma questão de querer ou não desarmar o impasse. Não haverá mais recursos naturais e ponto. Segundo a ONU, há 1,1 bilhão de pessoas sem acesso a água potável. Massas de refugiados estão começando a se deslocar no norte da África. Isso pode provocar mudanças geopolíticas e conflitos entre países. A China tem planos para ampliar a dessalinização da água do mar. Como essa água é mais cara, será usada de maneira mais racional. É pena que só assim consigamos ser mais racionais. [...]

A mensagem ambiental prega comprar menos, gastar menos, dirigir menos, compartilhar recursos, sacrifícios e severidade. É avessa à abundância e ao desfrute. Dá para mudar essas percepções?

Não acho que haveria menos desfrute num mundo que consumisse menos bens. Desfruto mais da minha vida quando uso meu dinheiro e meu tempo para ler, estudar, ir ao cinema, praticar esporte, encontrar os amigos ou ouvir música. Essas atividades são sustentáveis e mais desfrutáveis do que achar vaga em estacionamento de *shopping* para comprar bugigangas que não preciso e que entopem armários.

Qual é sua atitude diante do automóvel, da bicicleta e dos meios de transporte urbanos?

Moro fora da cidade de São Paulo, num lugar que, infelizmente, não tem opção de transporte público. Organizei minha vida para não ter que sair de casa todos os dias. Quando tenho que ir ao centro, deixo meu carro próximo a uma estação e vou de metrô. Quase não uso ônibus, devido à falta de qualidade do serviço — não há corredores de trânsito, as viagens são muito demoradas: há poluição —, mas seria um usuário assíduo se houvesse opção melhor. Fora do Brasil, raramente tomo táxi. Só uso bicicleta ou transporte público. Em Los Angeles sou obrigado a alugar carro, pois como aqui, as opções de transporte público são pouco eficientes. [...]

O cinema pode mitigar as emissões de carbono?

Como toda forma de comunicação, o cinema pode ajudar a mudar comportamentos ao informar e tocar as pessoas. Lembro que fiquei extremamente impactado ao assistir a filmes como o francês *Home — nosso planeta*, nossa casa ou o norte-americano *Food Inc.* São filmes sensacionais a respeito dos temas desta entrevista. Deixo a recomendação aos leitores.

GLOSSÁRIO

- Mitigar: suaviza tornar menos in

Figura 11: Coleção EJA Moderna, 8º Ano, 2013, p. 39-40

Através de discursos alusivos à conciliação do cinema com o ativismo em defesa das florestas, além da dedicação em mencionar as questões ecológicas, a

entrevista faz a relação linguagem/mundo, língua/vida, estando em concordância com a afirmação de Bakhtin (2002) de que os gêneros do discurso, tipos relativamente estáveis de enunciados, se constituem, historicamente, a partir de situações de interação verbal.

Nesse caso, o entrevistador utiliza a interação verbal no uso das atribuições sociais como constituinte do gênero e reflexo das condições e das finalidades dessa situação, abarcando pertinência e contemporaneidade das questões abordadas na entrevista, ponto em que a historicidade da linguagem e dos sujeitos (reais) é considerada de formas mais ampla.

A estratégia didático-discursiva *Observação de pontos de vistas e de argumentos do gênero entrevista*, ainda presente na subseção *Para estudar o gênero*, tem como foco a entrevista do cineasta Fernando Meirelles, que responde a 8 perguntas realizadas pelo entrevistador. Essas perguntas direcionam, de uma forma geral, o sujeito-leitor a entender como é a postura do entrevistador e do entrevistado no gênero entrevista. No recorte 20, reproduzimos uma dessas questões com o propósito de demonstrar o modelo de pergunta e resposta, característica principal do gênero em questão.

A mensagem ambiental prega comprar menos, gastar menos, dirigir menos, compartilhar recursos, sacrifícios e severidade. É avessa à abundância e ao desfrute. Dá para mudar essas percepções?

Não acho que haveria menos desfrute num mundo que consumisse menos bens. Desfruto mais da minha vida quando uso meu dinheiro e meu tempo para ler, estudar, ir ao cinema, praticar esporte, encontrar os amigos ou ouvir música. Essas atividades são sustentáveis e mais desfrutáveis do que achar vaga em estacionamento de *shopping* para comprar bugigangas que não preciso e que entopem armários.

Recorte 20: Coleção EJA Moderna, 8º Ano, 2013, p. 40

No recorte acima, vemos que o entrevistador primeiro contextualiza o assunto de interesse para depois perguntar a opinião do entrevistado. Percebemos também

que a resposta do entrevistado é embasada em sua historicidade quanto ao cotidiano de consumo.

O questionamento do recorte 20, por exemplo, requisita ao entrevistado sua opinião sobre o excesso de gastos e abundância de consumo material. A resposta para a referida questão está na apreciação dos bens não materiais pelo entrevistado. Para ele, um mundo que consumisse menos bens seria mais sustentável no ponto em que as pessoas usassem seu dinheiro para ler, estudar, ir ao cinema, invés de gastar com “bugigangas que entopem armários”.

Ao tematizar de modo sarcástico as repercussões do consumo desenfreado, a mensagem do entrevistador e do entrevistado tem como objetivo despertar no sujeito-leitor a atenção de diminuir seus gastos em bens materiais e valorizar questões culturais. Assim, os sentidos da leitura estão totalmente ligados à historicidade do gênero enquanto prática social de linguagem, ou seja, os sujeitos-autores (entrevistador/ entrevistado) e os efeitos-leitores produzem uma imagem de leitura como prática social específica que serve à discussão de temas contemporâneos, no caso, o tema da preservação ambiental. Esses sentidos produzem um efeito-sujeito-leitor com interesse em participar das discussões sobre a temática de acordo com seu imaginário de cidadão.

Logo, a seleção do texto e do gênero representam a linguagem e seu sujeito numa historicidade própria, já que a apresentação do gênero entrevista prioriza o debate sobre a forma como a preservação do meio ambiente é vista em nossa sociedade.

Após a apresentação do texto da entrevista, o livro didático traz uma atividade como método de didatização e análise interpretativa da entrevista. Nessa atividade, oito questionamentos são direcionados ao sujeito-leitor, expressas a seguir no recorte 21:

1	Há palavras do texto cujo significado você não tenha compreendido? Se houver, escreva-as a seguir e procure seus significados no dicionário.
<hr/>	
2	Essa entrevista foi publicada no <i>site</i> de uma revista de circulação nacional voltada ao meio ambiente e à sustentabilidade. Quem serão, possivelmente, seus leitores? Você considera a entrevista adequada a esse público? Por quê?
<hr/>	
3	Você já tinha ouvido falar do cineasta Fernando Meirelles? O que achou do ponto de vista dele sobre o meio ambiente?
<hr/>	
4	Observe como o texto foi organizado. Há dois parágrafos que antecedem as perguntas e respostas. Qual seria a função desses parágrafos?
<hr/>	
5	Por que você acha que as perguntas vêm destacadas e separadas das respostas?
<hr/>	
6	Você acredita que a repórter que entrevistou Fernando Meirelles tenha precisado se preparar para conduzir a entrevista? Como ela teria feito isso?
<hr/>	
7	No início do texto, a jornalista afirma que o entrevistado " <i>não está nada satisfeito com os rumos do Brasil</i> ". O que a entrevista revela sobre isso? O que provoca essa insatisfação?
<hr/>	
8	Após ler a entrevista, você ficou mais pessimista ou otimista em relação aos cuidados com o meio ambiente no Brasil? Por quê?
<hr/>	

Recorte 21: Coleção EJA Moderna, 8º Ano, 2013, p. 41

Através do recorte 21 percebemos que nessa atividade, no início, há um funcionamento complexo da didatização do gênero pelo LD, tendendo a questões que exploram o processo de produção do gênero e menos a relação sujeito/texto-gênero, como também questões que levam em conta o sujeito, pedindo sua "opinião" sobre características do gênero.

A questão 1, por exemplo, trata de palavras isoladas, fora de sua historicidade. Já as demais questões contemplam o processo de produção do gênero, seu contexto, porém há pouca relação do sujeito-leitor com os sentidos do texto, pouca alternância de sujeitos, pouca responsividade.

Entretanto, entendemos que, por seu lugar de memória como sujeito, os sujeitos-alunos inseridos no discurso pedagógico do livro didático, de um modo geral, historicizam a língua, o ensino e sua posição-sujeito, pelo fato de serem convidados a

relacionarem sua competência discursiva com o aprendizado de novas concepções que refletem sobre a preservação ambiental.

Em relação ao recorte apresentado acima, pode-se perceber que, no enunciado das questões, o sujeito-leitor é instigado a ter uma leitura crítica, em que é necessário demonstrar sua opinião junto aos seus argumentos para a problematização das questões ambientais atuais.

Mais precisamente, na questão 2, ao sujeito é apresentado o ambiente de circulação do texto e é questionado se a temática é importante para o público-alvo do meio de comunicação, de modo que o gênero é sugerido como prática social.

Na questão 3, o sujeito-autor do LDP é enunciado e projeta efeitos-leitores que apontam para a preservação da historicidade do sujeito-leitor no que concerne ao posicionamento sobre a opinião do entrevistado frente à temática e o conhecimento sobre Fernando Meirelles.

Nas questões 6 e 8, os sujeitos são convidados a responderem de forma pessoal, de forma que sua historicidade seja materializada nas respostas. Já a 7, o percurso discursivo dessa questão movimenta gestos de interpretação que associam os sentidos do desenvolvimento social do país. Logo, ao produzir efeitos de sentido referentes aos aspectos sociais, históricos e ideológicos, o sujeito-autor do LDP representa o sujeito-aluno como um sujeito-leitor- crítico-opinativo, possibilitando uma compreensão do funcionamento da linguagem, bem como o funcionamento dos sentidos do gênero entrevista.

Nesse sentido, indagamo-nos sobre o modo como é construída, de fato, essa “renovação reflexiva” do ensino, já que as marcas linguísticas, inicialmente, levam-nos a entender, com base na atividade apresentada acima, três movimentos como forma de retomar o que já é supostamente conhecido pelo sujeito-aluno-leitor, os quais consistem, intrinsecamente, em: (1) identificação: apontar, a partir de trechos do texto, o que é solicitado na questão; (2) ampliação de conhecimento: desenvolver a

capacidade cognitiva através de novos conhecimentos; e (3) conciliação de saberes: envolver o que já é sabido para a construção de novos saberes.

Percebemos que a maioria das questões propostas ao sujeito-leitor garante redimensionamento da capacidade cognitiva em relacionar seus conhecimentos prévios com a leitura da entrevista.

O movimento de identificação foi observado na questão 1, pois é solicitado que o sujeito-leitor identifique no texto palavras desconhecidas e procure no dicionário seus significados. Essa noção de identificação não modifica diretamente o posicionamento do sujeito, já que o sujeito-aluno precisa realizar uma leitura esquemática e polarizada de identificação das repostas do entrevistado para responder a atividade.

Identificamos nas questões 2, 4, 7 e 8 uma concepção de sujeito, de leitura e de leitor que problematiza e amplia seus conhecimentos por ser convidado a trabalhar o conteúdo a partir da “análise de textos associados a um contexto”, com o intuito de permitir, através de sua subjetividade, a expressão de sua opinião sobre assuntos ambientais.

Já o movimento de conciliação de saberes foi observado nas questões 2, 3, 5, 6, 7 e 8, pois sensibilizam o sujeito-leitor a demonstrar seu posicionamento frente à temática em questão e às atitudes cabíveis para transformar a atual situação do nosso ambiente. Sendo assim, o movimento de reorientação das suas opiniões se faz pela proposta em conciliar as abordagens feitas pelo entrevistador/entrevistado com a historicização do sujeito-leitor através de um enquadramento em uma dada posição de convencimento ou não da importância da preservação da natureza.

Assim, pode-se perceber que a última questão com a indagação: “Após ler a entrevista, você ficou mais pessimista ou otimista em relação aos cuidados com o meio ambiente no Brasil? Por quê?” mostra o efeito de memória e, respectivamente, ativa a historicidade do sujeito-leitor sobre a devastação ambiental, por meio da

relação com o que já é conhecido pelo aluno, através de movimentos de identificação, que podem concordar ou até negar sua sensibilidade frente ao problema.

A esse respeito, consideramos que, a partir das discussões sobre o gênero entrevista, a estratégia didático-discursiva utilizada pelo livro didático apresentada acima possibilita que o sujeito-leitor tenha uma compreensão do funcionamento da linguagem, bem como o funcionamento dos sentidos do gênero.

Na estratégia didático-discursiva *Definição de entrevista*, apresentada na subseção da unidade intitulada *Entrevista*, o sujeito-autor do LDP produz um efeito de sentido no sujeito-leitor para definir o gênero entrevista, como pode ser percebido no o recorte 22 abaixo:

Entrevista

É provável que você já tenha se deparado com textos como o que acabou de ler em jornais e revistas, na internet, na televisão ou no rádio. Textos com uma sequência de perguntas de uma pessoa e as respostas de outra são chamados **entrevista**.

Geralmente, o entrevistador é um jornalista, e o entrevistado, uma pessoa experiente ou com aceitação pública para falar sobre o tema da entrevista, uma personalidade do mundo artístico ou da vida política, entre outros.

A entrevista é considerada uma ferramenta básica do jornalismo. Muitas vezes, ela serve de base para outros textos, como notícias ou reportagens.

A entrevista costuma ser realizada oralmente e, depois, transcrita pelo entrevistador. Ela se distingue de uma conversa comum porque sua estrutura é planejada com antecedência. Antes de iniciar qualquer entrevista, são definidos seu tema, seus objetivos e a pessoa a ser entrevistada.

Recorte 22: Coleção EJA Moderna, 8º Ano, 2013, p. 42

No recorte acima, percebemos um discurso centrado nos aspectos estruturais do gênero, já que são demonstradas as condições de produção, o domínio discursivo e as modalidades do gênero entrevista. Vê-se também que todo o conhecimento é produzido pelo sujeito-autor através de sua competência dialógica.

No que concerne à estratégia discursiva *Apresentação das características do gênero entrevista*, na subseção *Características da entrevista*, tem como objetivo

apresentar as principais características estruturais da entrevista. O LD afirma, por sua vez, que é preciso inserir um título, subtítulo, quando publicada por escrito.

Como você pôde observar, a entrevista é iniciada por um **título**, que pode ser acompanhado de uma frase de efeito chamada **subtítulo**. Ambos são escritos de modo a despertar o interesse do leitor e indicam quem é o entrevistado e o tema da entrevista.

Recorte 23: Coleção EJA Moderna, 8º Ano, 2013, p. 42

Para representar essa afirmação, é solicitado que o sujeito-leitor releia alguns trechos da entrevista *Plantar árvores dá mais prazer do que fazer filmes*, para responder a um questionamento apresentado a seguir no recorte 24:

9 Que informações são encontradas nesses trechos? Assinale a alternativa correta.

- ☐ Sobre o entrevistador e o entrevistado.
- ☐ Sobre o entrevistador e o tema da entrevista.
- ☐ Sobre o entrevistado e o tema da entrevista.

Recorte 24: Coleção EJA Moderna, 8º Ano, 2013, p. 43

Essa questão foi utilizada com o objetivo de os sujeitos-leitores interpretarem de um modo mais direto os trechos lidos na entrevista. Nesse momento, o leitor conhece a posição social, a experiência profissional ou os conhecimentos que o entrevistado tem sobre o tema que será explorado.

Logo após, é descrita a parte considerada mais importante em uma entrevista: as perguntas e as respostas. Assim, é proposto que o sujeito-leitor observe o seguinte questionamento no recorte 25:

Após a apresentação, temos a parte mais importante da entrevista: as **perguntas** e as **respostas**. Observe.

Precisamos mudar de cultura para adequar nossa civilização aos limites do planeta?

Sabemos que precisaríamos dos recursos de três planetas para a população atual alcançar os padrões de consumo do Primeiro Mundo. Esse parece ser o objetivo de todos os governos e habitantes. Mas está claro que essas aspirações não cabem no espaço que temos. [...]

10 Visualmente, é possível confundir as perguntas e as respostas? Por quê?

Recorte 25: Coleção EJA Moderna, 8º Ano, 2013, p. 43

A partir do exposto, o aluno-leitor é convidado a expressar sua opinião se ele se confundiu ao identificar a pergunta e a resposta de um dos questionamentos da entrevista. Essa questão limita demasiadamente o manejo com a leitura, explorando informações superficiais do texto, já que não expõe o olhar leitor para a opacidade da língua e continua a preservar a “ilusão” da transparência dos sentidos.

A atividade constitui um sujeito-leitor que transita entre o nível da decodificação e da interpretação, sem avançar para a compreensão. Compreender um texto significa decodificar a redação e entender o que foi explicitado. Isto é, consiste em assimilar o que está escrito. Já interpretar significa estabelecer conexões entre o texto e a realidade.

Entretanto, em sua totalidade, o tratamento com o gênero entrevista no percurso das estratégias didático-discursivas apresentadas instiga o sujeito-leitor a se relacionar com o texto criticamente, expondo seu olhar não apenas para os aspectos linguísticos e estruturais, mas fazendo-o compreender que a leitura é muito mais do que um simples sistema de regras formais, ela é constitutivamente marcada pela ideologia e pela história.

Da mesma forma que analisamos o gênero entrevista nesse tópico, delinearemos igualmente a análise dos próximos gêneros selecionados.

b) Coleção EJA Moderna – 8º Ano – Gênero Seminário:

A partir do nosso olhar sobre nosso *corpus*, a macroestratégia didático-discursiva *O estudo do gênero* envolve três micro estratégias para o estudo do gênero seminário, sistematizadas no Quadro 4, a seguir.

Macro estratégia didático-discursiva	Micro estratégias didático-discursivas	Seção da Unidade do LD
Para estudar o gênero	.Introduzindo o gênero .Definição do gênero seminário .Apresentação das características do gênero Seminário	.Seminário .Características do seminário

Quadro 4: Divisões da macroestratégia didático-discursiva “Para estudar o gênero”, na coleção EJA Moderna, 8º ano, p.73-75, 2013.

Descrevemos, a seguir, as três microestratégias identificadas, na ordem em que são sugeridas pelo LD, do 8º ano, no que se refere ao *gênero seminário* com o objetivo de desvendar os efeitos de sentido relativos à leitura e ao sujeito-leitor no estudo do gênero.

A estratégia didático-discursiva *Introduzindo o gênero* é sugerida na primeira seção da unidade intitulada *Para estudar o gênero*, que se subdivide em *Seminário* e *Características do seminário*.

A primeira seção *Para estudar o gênero* resgata, primeiramente, a historicidade do sujeito-leitor ao referenciar as diversas oportunidades que ele teve de discutir com os colegas de classe o aprendizado de novos gêneros, apresentados nas unidades anteriores do compêndio didático. Esse resgate de memória teve por objetivo

introduzir a noção do gênero seminário, a partir da afirmação de que na nossa vida cotidiana somos convocados a falar em público.

Para estudar o gênero

Até aqui, você e os colegas tiveram diversas oportunidades para opinar sobre os textos e os temas estudados, expor suas experiências de vida etc. Na vida cotidiana, somos convocados a falar em público no ambiente escolar, no trabalho, em festas, em reuniões, entre outras situações.

Recorte 26: Coleção EJA Moderna, 8º Ano, 2013, p. 73

Assim, segundo o LD, como percebido no recorte acima, o gênero seminário visa melhorar as apresentações em público.

Na segunda estratégia didático-discursiva *Definição do gênero seminário*, presente na subseção *Seminário*, há a definição propriamente dita do gênero em questão, seguida das suas principais *Características do Seminário*, partindo para a terceira estratégia didático-discursiva.

Seminário

O **seminário**, individual ou em grupo, é uma forma de exposição oral muito presente nas escolas, nas universidades e em eventos científicos e empresariais. Quando apresentado no ambiente acadêmico, também pode ser chamado de seminário escolar, seminário oral ou exposição oral.

Recorte 27: Coleção EJA Moderna, 8º Ano, 2013, p. 73

Características do seminário

A finalidade do seminário consiste em apresentar oralmente determinado conteúdo a um público que não o domina. Seu tema pode variar muito em função do projeto que está sendo desenvolvido e do próprio público a que se destina. Ele pode tratar, por exemplo, de questões científicas, literárias ou biográficas, entre outras.

Ao realizar uma apresentação oral, é preciso observar alguns aspectos importantes quando se fala em público.

Recorte 28: Coleção EJA Moderna, 8º Ano, 2013, p. 74

A finalidade dessa estratégia consistiu em apresentar os aspectos relevantes ao falar em público. Para isso, o sujeito-autor do LDP utiliza quatro questões destinadas ao sujeito-leitor a fim de, juntamente com outro sujeito-leitor, recorde algumas apresentações orais que já assistiram e quais os aspectos sugerem que influenciam em uma boa apresentação.

1 Reúna-se com um colega e tentem recordar algumas apresentações orais a que vocês já assistiram. Que aspectos vocês acham que influenciam uma boa apresentação oral?

Recorte 29: Coleção EJA Moderna, 8º Ano, 2013, p. 74

No recorte acima identificamos que essa atividade evidencia a preocupação em constituir um sujeito-leitor que avança para a compreensão, já que sugere a similaridade entre a historicidade e a aquisição de novos conhecimentos.

Referindo-se aos elementos que auxiliam a melhorar a apresentação oral, o sujeito-autor do LDP segue apresentando as outras três questões com o objetivo de abordar os aspectos relevantes ao falar em público: Entonação, O texto da apresentação, Recursos audiovisuais e Movimentos do olhar e leitura.

- 2** Os aspectos apresentados corresponderam às hipóteses que você e seu colega haviam levantado na atividade anterior? Quais foram as semelhanças e diferenças?
-

- 3** Converse com os demais colegas e com o professor sobre que outros itens poderiam ser observados para um bom desempenho na apresentação oral.

- 4** Com um colega, treinem como falar em público fazendo uma brincadeira. Isso poderá ajudá-los a vencer a timidez. Leiam o mais rapidamente possível os trava-línguas a seguir e tentem reproduzi-los ao colega com naturalidade.

O sabiá não sabia
Que o sábio sabia
Que o sabiá não sabia assobiar.

Uma aranha dentro da jarra.
Nem a jarra arranha a aranha
nem a aranha arranha a jarra.

Recorte 30: Coleção EJA Moderna, 8º Ano, 2013, p. 74

Essa atividade oportuniza o sujeito-leitor a referenciar sua historicização no aprendizado de novos conhecimentos através de sua memória discursiva (questão 1), pois elenca diferentes opiniões, mantendo a formação discursiva do sujeito-reflexivo (questões 3 e 4), já que alterna os sujeitos, o acabamento e, principalmente, a relação locutor (do texto/gênero), enunciado (texto), destinatário (leitor) com o contexto sócio-histórico e ideológico.

De um modo geral, se comparada à abordagem anterior do gênero entrevista, o gênero seminário foi apresentado de modo mais resumido, entretanto os discursos afirmam a importância da formação de sujeitos-alunos-leitores e escritores, não apenas conhecedores das estruturas particulares ao gênero, mas sim de sujeitos capazes de através de sua historicidade desenvolver sua capacidade de compreensão e similaridade com o novo, pois os saberes materializados no manual didático analisado marcam uma identificação ao posicionamento discursivo do sujeito-aprendiz.

c) Coleção EJA Moderna – 9º Ano – Gênero Debate Regrado:

A macroestratégia didático-discursiva *O estudo do gênero* envolve três microestratégias para o estudo do *gênero debate regrado*, sistematizadas no Quadro 5, a seguir.

Macro estratégia didático-discursiva	Micro estratégias didático-discursivas	Seção da Unidade do LD
Para estudar o gênero	.Relação entre texto e debate .Definição do gênero debate regrado .Aspectos importantes para o debate regrado	.Debate regrado .Características do debate

Quadro 5: Divisões da macro estratégia didático-discursiva “Para estudar o gênero”, na coleção EJA Moderna, 9º ano, p.41-42, 2013.

Descrevemos, a seguir, as três microestratégias identificadas, na ordem em que são sugeridas pelo LD, do 9º ano, no que se refere ao *gênero debate regrado*.

A estratégia didático-discursiva *Relação entre texto e debate* é sugerida na primeira seção da unidade intitulada *Para estudar o gênero*, que se subdivide em “Debate” e “Características do debate regrado”.

O sujeito-autor da coleção EJA Moderna denominando a seção *Para estudar o gênero* busca que o sujeito-aluno levante hipóteses junto com o sujeito-professor e outro sujeito-aluno sobre que possivelmente esse texto vai tratar.

Para ler e aprender

Observe o título do texto a seguir a seguir a fonte de onde foi extraído. Sobre o que, possivelmente, esse texto vai tratar? Quando ele foi publicado? Converse com os colegas e com o professor sobre o que espera ler e sobre o que você conhece desse tema.

Faça a leitura do texto.

Recorte 31. Coleção EJA Moderna, 9º Ano, 2013, p. 36

Nesse recorte identificamos que o manual demonstra propor uma concepção de ensino baseado na normatização da fala dos alunos. Esse ensino é normativo na medida em que busca desenvolver o domínio de registros de fala formais; e é baseado na disciplinarização, porque pretende desenvolver no aluno o discernimento necessário para saber o momento exato de falar durante uma discussão em grupo. A leitura, por sua vez, apresenta-se, então, como atividade de importância, pois é a partir dela que se tem sobre o que debater.

Além disso, o sujeito-autor busca que o sujeito-leitor reflita, à luz da abordagem do texto *Patroas 'versus' empregadas*, estudado na seção *Para ler e aprender* (seção anterior ao estudo do gênero), a presença de dois pontos de vista sobre um mesmo tema.

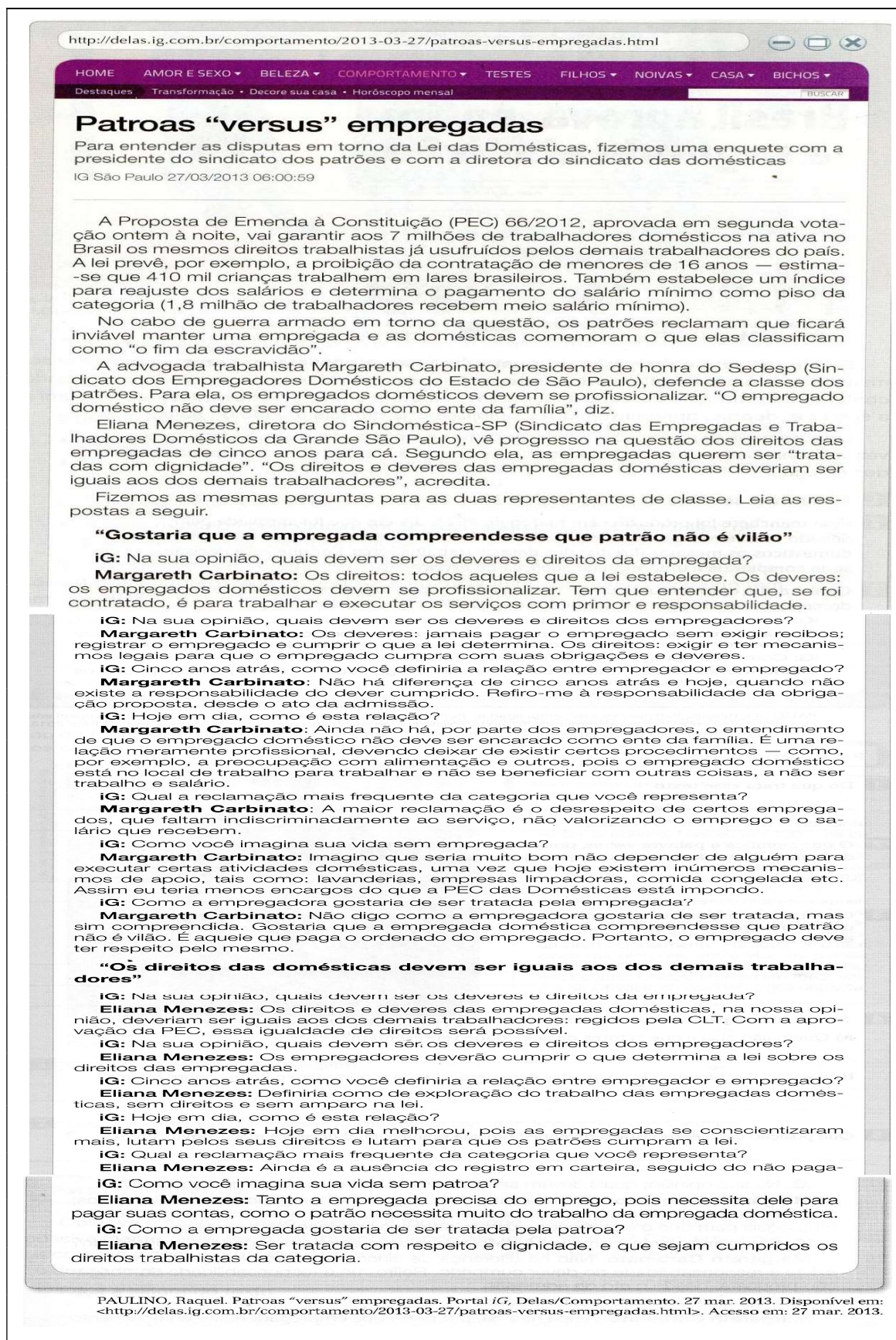


Figura 12: Coleção EJA Moderna, 9º Ano, 2013, p. 36-38

Utilizando-se do texto *Patroas 'versus' empregadas*, o LD sugere no estudo do gênero debate, na seção *Para estudar o gênero*.

Para estudar o gênero

No texto “Patroas ‘versus’ empregadas”, são apresentados dois pontos de vista sobre um mesmo tema. Em várias atividades escolares, temos de falar com os colegas e expor nossa opinião sobre fatos do dia a dia, textos, temas que causam polêmica etc.

Entretanto, para muitas pessoas, falar em público não é tarefa fácil. Aprender a desenvolver as capacidades específicas para a expressão oral pública é o que estudaremos agora.

Recorte 32: Coleção EJA Moderna, 9º Ano, 2013, p. 41

Percebe-se no recorte 32 acima que se trata de um comentário reflexivo em que o sujeito-leitor deve perceber os sentidos na discussão sobre o tema com o objetivo de problematizar (ou não) a relação entre patroas e empregadas no Brasil. Assim, os sentidos da leitura estão totalmente ligados à historicidade do sujeito-leitor de acordo com suas imagens de cidadania, produzindo efeitos no seu imaginário de sujeito-leitor-cidadão.

Junto a essa ideia geral sobre o gênero debate, o LD busca que o sujeito-leitor leia e responda à pergunta expressa no recorte 33 a seguir:

1 Você sabe o que é um debate? Já assistiu ou participou de algum?

Recorte 33: Coleção EJA Moderna, 9º Ano, 2013, p. 41

Nessa atividade, de um modo geral, entendemos que o sujeito-autor do LDP propaga efeitos-leitores a fim de que o sujeito-aluno através do discurso pedagógico do livro didático remeta à sua historicidade sobre língua, ensino e posição-sujeito pelo fato de serem convidados a relacionarem sua materialização discursiva com o

aprendizado de novas concepções que refletem sobre o conhecimento do gênero debate.

No que concerne à segunda estratégia didático-discursiva *Debate regrado*, o LD apresenta a definição pontual sobre o gênero e como ele acontece, afirmando que para o debate acontecer é preciso argumentar, já que acontece, muitas vezes, em ambiente escolar, colaborando para o aprendizado de conteúdos de várias disciplinas. Além disso, segundo o LD, o debate desenvolve a capacidade de oratória, como o raciocínio lógico e os aspectos relacionados à fala em público.

Sendo assim, mais uma vez, é solicitado ao sujeito-leitor que responda a uma questão a fim de eles entenderem, de fato, o que é um debate e como funciona.

2 Releia a reportagem “Patroas ‘versus’ empregadas”. Identifique, nas falas de cada uma das entrevistadas, um argumento que elas utilizam para defender seus pontos de vista.

Recorte 34: Coleção EJA Moderna, 9º Ano, 2013, p. 41

Essa questão se caracteriza pela identificação das falas de cada uma das entrevistadas do texto *Patroas ‘versus’ empregadas*, já que solicita que o sujeito-leitor identifique os argumentos que elas utilizam para defender seus pontos de vista.

Percebemos que o estudo do texto e suas características particulares são abordadas isoladamente, não auxiliando os alunos a aprender a ler e a escrever, e, conseqüentemente, não avançando para a compreensão do sujeito-aluno, no que concerne ao efeito da relação com as formações discursivas constitutivas da memória do sujeito com o ensino de língua.

Entretanto, consideramos que no tratamento do gênero debate nessa estratégia didático-discursiva da coleção acontece um diálogo entre LD e sujeito-aluno-leitor.

A terceira estratégia didático-discursiva *Aspectos importantes para o debate regrado*, como o nome sugere, é caracterizada pelas indicações em obedecer a uma série de regras para a constituição de um debate. Essas regras são definidas com antecedência e estabelecem, por exemplo, quanto tempo de discussão vai durar, qual será o tempo de argumentação ou contra-argumentação de cada participante e a abertura ou não para perguntas da plateia.

Relacionado a essas características, o LD aponta alguns aspectos importantes para a participação do sujeito em um debate regrado. Para isso, o ponto de partida para a discussão dessa questão está na indagação ao sujeito-leitor sobre a importância de pesquisar/ se informar antes sobre o tema do debate.

3 Em sua opinião, por que é importante pesquisar antes sobre o tema do debate?

Recorte 35: Coleção EJA Moderna, 9º Ano, 2013, p. 42

Munido de argumentos, o sujeito-autor do LDP produz efeitos de sentidos sobre aspectos relacionados à fala em público, que ajudam a dar credibilidade ao que está sendo dito e a prender a atenção do sujeito-leitor.

Sendo assim, através dessa atividade e das discussões realizadas, o sujeito-leitor pode produzir diferentes sentidos de opiniões mantendo sua formação ideológica como sujeito-reflexivo através de sua memória discursiva.

Percebemos que na abordagem do gênero debate, o discurso do LDP ressoa transversalmente pela renovação, já que aborda a forma rígida das estruturas particulares ao gênero, como também preserva a memória discursiva do aluno, não estigmatizando a historicidade do sujeito-leitor, pois os saberes materializados no manual didático analisado marcam uma indicação ao posicionamento discursivo do sujeito-aprendiz.

d) Coleção Português: dialogando com textos – 6º ano – Gênero Entrevista


A macroestratégia didático-discursiva *O estudo do gênero* envolve duas microestratégias para o ensino-aprendizagem do gênero entrevista, sistematizadas no quadro 6, a seguir.

Macro estratégia didático-discursiva	Micro estratégias didático-discursivas	Seção da Unidade do LD
O estudo do gênero	.Relação entre reportagem e entrevista .Planejamento de escrita de uma entrevista	.Aquecendo .Escrevendo .Participando

Quadro 6: Divisões da macroestratégia didático-discursiva “O estudo do gênero”, na coleção Português: dialogando com textos, 6º ano, 2008.

Descrevemos, a seguir, as duas microestratégias identificadas, na ordem em que são sugeridas pelo LDP, do 6º ano, no que se refere ao gênero entrevista.

Entretanto, vale ressaltar, primeiramente, que o trabalho com o gênero entrevista nesta coleção é realizado na seção *reinvenção*, que é destinada a propostas de produção de texto escrito. Em cada unidade há um vínculo entre a proposta de produção de texto escrito e o tema trabalhado na seção *descobertas*.



PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

Proposta: Fazer uma entrevista.

Gênero: Entrevista.

Para quem: Para seus colegas de classe.

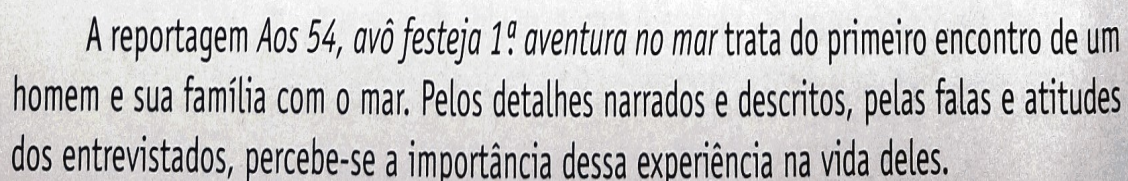
Meio(s) de publicação: Leitura das entrevistas para os colegas de classe.

Recorte 36: Coleção Português: dialogando com textos, 6º Ano, 2008, p. 96.

Na seção *reinvenção*, como demonstrado acima, o sujeito-leitor encontrará um quadro, que, de maneira sintética, dá as coordenadas das atividades e deixa clara as condições de produção do texto.

Assim, percebemos que a proposta situa o aluno quanto ao tema a ser desenvolvido em seu texto, deixando evidenciadas as particularidades e as exigências da proposta. Quanto ao gênero, leva o sujeito-aluno a pensar na estrutura, no tema e no estilo que adotará. A menção ao sujeito-leitor permite o conhecimento a quem vai dirigir-se. E os meios de publicação sugerem o suporte ou portador em que o texto poderá ser publicado.


Logo, a estratégia didático-discursiva *relação entre reportagem e entrevista* se dá na ligação do tema estudado na reportagem da seção *descobertas*, presente no início da unidade, com a produção de uma entrevista seguindo a temática do relato de uma experiência vivida por um avô de 54 anos.



A reportagem *Aos 54, avô festeja 1ª aventura no mar* trata do primeiro encontro de um homem e sua família com o mar. Pelos detalhes narrados e descritos, pelas falas e atitudes dos entrevistados, percebe-se a importância dessa experiência na vida deles.

Recorte 37: Coleção Português: dialogando com textos, 6º Ano, 2008, p. 96.

Vemos no recorte acima (37) que o sujeito-aluno ao retomar a leitura do texto *Aos 54, avô festeja 1ª aventura no mar* é levado a entrever possibilidades de estabelecer relações de sentidos com a leitura realizada, uma vez que se alicerça na complexidade que envolve sua historicidade. Isso se dá, sobretudo, na proposta de escrita de uma entrevista cujo objetivo é saber se há alguma experiência de primeira vez que tenha ficado marcada na memória do entrevistado e como aconteceu.



Aquecendo

Você fará uma entrevista cujo objetivo é saber se há alguma experiência de primeira vez que tenha ficado marcada na memória de seu entrevistado e como foi ela.

Para isso, você realizará uma entrevista pingue-pongue.

É adequado retomar as atividades feitas em Explorando a Linguagem Oral: formulação das perguntas e passagem do texto oral para o escrito.

Entrevista pingue-pongue: é aquela em que aparecem as perguntas e as respostas. Normalmente, há um parágrafo em que se apresenta o entrevistado e assunto central da entrevista. Deve-se ser fiel ao que o entrevistado falou, evitando-se as repetições e as marcas de oralidade (e aí, então, né, sabe...)

Recorte 38: Coleção Português: dialogando com textos, 6º Ano, 2008, p. 97.

Através do recorte apresentado vemos que, além da proposta, há uma nota de definição da modalidade entrevista pingue-pongue. A partir dela, no que se refere aos aspectos linguísticos e estruturais do gênero, percebemos que os sentidos resvalam para efeitos de exclusão, oposição e homogeneização do discurso, já que o alcance da língua correta, pura, livre de deturpações, conforme, discursiviza a perspectiva da homogeneidade linguística, já que é sugerida a fidelidade ao que é dito pelo entrevistado evitando as marcas da oralidade.

No que se refere à microestratégia *Planejamento de escrita de uma entrevista* o discurso do LDP dá o passo a passo sobre o planejamento necessário para a concretude da entrevista.



Escrevendo

A primeira etapa de seu trabalho é planejar que questões fará para seu entrevistado. Você pode usar as perguntas que normalmente aparecem respondidas no primeiro parágrafo dos textos jornalísticos (O que aconteceu? Com quem? Quando ocorreu? Onde? Como? Por quê?). Essa etapa pode ser feita coletivamente. Os alunos deverão pensar em perguntas que permitam identificar o entrevistado (nome, idade, profissão) e em outras sobre a experiência vivida. Não há a necessidade de fazer muitas questões. Em seguida, escolha seu entrevistado e realize a atividade. Você deverá fazer as perguntas e anotar as respostas da maneira como ele falar.

Depois de concluída essa etapa, produza a primeira versão de seu texto. Será algo semelhante a:

Título do texto (apresente o assunto central da entrevista)

Parágrafo de introdução (identifique o entrevistado e o assunto do texto)

Nome do repórter: (coloque a pergunta feita)

Nome do entrevistado: (escreva a resposta dada – lembre-se de eliminar eventuais repetições e marcas de oralidade)

Recorte 39: Coleção Português: dialogando com textos, 6º Ano, 2008, p. 97.

Esse arcabouço teórico visto acima segue os aspectos estruturais do gênero. Esses efeitos de evidência são sustentados à medida que o discurso tradicional atua na produção de um real natural-social-homogêneo, que, entre outras coisas, sustenta condições para o funcionamento de formações imaginárias que tentam controlar/regular o real da língua – objeto por excelência incompleto, inatingível, inapreensível, fluido (ORLANDI, 1998).

Nesse sentido, frente ao nosso capítulo analítico, nossas principais constatações sobre a abordagem do gênero, nas duas coleções, de acordo com as partes da análise (Apresentação; Manual do professor; Atividades), conforme as questões e objetivos específicos da pesquisa ressoam para efeitos de sentidos sobre a leitura, o sujeito-leitor e os modelos didático de ensino do gênero.

Diante disso, percebemos que as partes consideradas para análise representam coincidências e divergências entre os discursos das duas coleções selecionadas. Vemos que o tratamento do gênero entrevista na coleção *Português:*

dialogando com textos é realizado de maneira reduzida, já que além de não demonstrar exemplificações do gênero em questão, trata o sujeito-aluno como um sujeito-produtor de textos que detém todo o conhecimento necessário para tal fato. Percebemos também que a coleção não trabalha com atividades que dizem respeito ao gênero entrevista, apenas menciona os textos que foram trabalhados ao longo da unidade. Isso demonstra que o discurso se inclina pelo escanteio do gênero em questão.

Já na coleção *EJA Moderna* os sentidos da leitura estão ligados à historicidade do gênero entrevista enquanto prática social de linguagem, ou seja, os sujeitos-autores (entrevistador/ entrevistado) e os efeitos-leitores produzem uma imagem de leitura como prática social específica que serve à discussão de temas contemporâneos.

Há também, por outro lado, um funcionamento complexo da didatização do gênero pelo LD, tendendo a questões que exploram o processo de produção do gênero e menos a relação sujeito/texto-gênero, como também questões que levam em conta o sujeito, pedindo sua "opinião" sobre características do gênero.

Em sua totalidade, o tratamento com o gênero entrevista na coleção supracitada, no percurso das estratégias didático-discursivas apresentadas, instiga o sujeito-leitor a se relacionar com o texto criticamente, expondo seu olhar não apenas para os aspectos linguísticos e estruturais, mas fazendo-o compreender que a leitura é muito mais do que um simples sistema de regras formais, ela é constitutivamente marcada pela ideologia e pela história.

O gênero seminário foi apresentado de modo mais resumido, entretanto os discursos afirmam a importância da formação de sujeitos-alunos-leitores e escritores, não apenas conhecedores das estruturas particulares ao gênero, mas sim de sujeitos capazes de através de sua historicidade desenvolver sua capacidade de compreensão e similaridade com o novo, pois os saberes materializados no manual didático analisado marcam uma identificação do posicionamento discursivo do sujeito-aprendiz.

Por fim, percebemos que na abordagem do gênero debate, o discurso do LDP da coleção *EJA Moderna* ressoa transversalmente pela renovação, já que preserva a memória discursiva do aluno, não estigmatizando a historicidade do sujeito-leitor, pois os saberes materializados no manual didático analisado marcam uma indicação ao posicionamento discursivo do sujeito-aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros fazem parte de estruturas sociais organizadas. A sociedade se comunica e interage por meio de gêneros. Entendemos, então, que os gêneros, sob a perspectiva bakhtiniana, são práticas sócio-comunicativas construídas historicamente, influenciadas por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados. Isso significa que no momento da interação, oral ou escrita, recorreremos a um gênero, que, apesar de ser inerente a cada situação discursiva, revela a necessidade dos participantes envolvidos nessa situação, a vontade do enunciador, a intenção do falante.

Nesse sentido, segundo Sobral (2009), a fim de mostrar os vários elementos integrados no “virulento e radical” conceito de gênero, podemos dizer que o gênero mobiliza, mediante o discurso, formas textuais, mas não é mobilizado por elas, que são apenas seu aspecto material necessário, embora não suficiente para a compreensão e análise do texto com os olhos do gênero; o discurso é o espaço em que são mobilizadas as textualidades de acordo com o gênero a que pertence o discurso; o texto, portanto, é o espaço de escolha dos recursos linguísticos e estilísticos, que depende da relação enunciativa, manifesta no discurso, a partir do gênero, em vez de ser uma unidade autônoma.

Sendo assim, o indivíduo aprende na escola, dentre outras instituições, as normas que regem o discurso em sociedade, que regem o direito à palavra, os sentidos considerados legítimos pela sociedade e a interiorização das significações da prática social que levam em conta tanto as dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem em uma situação de comunicação particular.

Portanto, o diálogo marcado nos gêneros do discurso, como aponta Corrêa (2013), pode ser reatualizado de diferentes formas no ato de leitura e produção, o que, uma vez mais, atesta heterogeneidade que constitui todo gênero. A inventividade na

produção de determinado gênero é, nesse sentido, a capacidade de, ao levar em conta a presença do diálogo no gênero, distanciar-se das práticas de reprodução de modelos fixos, ainda comuns em sala de aula. Distanciando-se da reprodução, o sujeito-autor retoma o processo de emergência dos gêneros, em que as contribuições das relações intergenéricas contam para a dinâmica de mudança e para o surgimento de novos gêneros do discurso.

Entretanto, o espaço escolar, no que diz respeito à leitura, propõe, de forma homogênea, que todo mundo leia como a classe média lê, em vez de procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento linguístico.

A visão oposta a esse reducionismo de homogeneização não vê na leitura do texto apenas decodificação, a apreensão de um sentido, mas procura enxergar o processo de produção e, conseqüentemente, sua significação, uma vez que no momento em que se realiza o ato de ler, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.

Portanto, na definição desse sujeito-leitor (objeto de nossa pesquisa), o discurso pedagógico, em geral, o determina de forma negativa em dois aspectos principais: não o enxerga como sujeito que se relaciona com outras linguagens, nem como sujeito ativo em prática de leitura não escolar. Essa relação negativa vem influenciando as metodologias de leitura que são propostas pelos materiais didáticos atuais e a forma como representa a leitura, o sujeito-leitor e sua historicidade.

Nós partimos da hipótese de que é através dos gêneros que “as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem

uma porta de entrada que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento da sua apropriação.

Nesse sentido, considerando tais características, optamos por começar nossa análise observando, nas apresentações e nos manuais do professor das coleções selecionadas, a questão da produção de sentidos para a leitura e o sujeito-leitor, no que se refere a historicidade desses conceitos na abordagem dos gêneros discursivos, e os efeitos de sentido relativos ao papel do sujeito-professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem de leitura.

Na coleção *Português: dialogando com textos*, os efeitos de sentidos produzidos através da apresentação do LDP tratam da língua enquanto uma atividade, um fato social que se funda a partir das necessidades de comunicação entre indivíduos que estão inscritos no social.

Essa constatação nos permite afirmar que a apresentação textualiza, a partir da citação de gêneros do discurso, possibilidade(s) de usos e exercício da língua. Essa sinalização nos faz perceber que, ao se referirem ao cotidiano do sujeito-professor e do sujeito-aluno, de forma recorrente, ao longo das apresentações observadas, há uma filiação aos sentidos de/sobre língua “postos” pela teoria dos gêneros discursivos.

Por outro lado, na coleção *EJA Moderna*, na apresentação quanto à produção de sentidos para o sujeito-aluno, a coleção apresenta um discurso que promete preservar e desenvolver a historicidade desse sujeito através do ambiente escolar, fazendo com que ele enfrente as necessidades do mundo atual. A coleção propõe o envolvimento do cotidiano e das experiências do sujeito-aluno no enfrentamento dos desafios de aprender.

Consideramos que o discurso pedagógico presente nas apresentações das duas coleções selecionadas sobre a linguagem e o sujeito-aluno-leitor é resultado de ideologias que representam a língua a partir de pontos de vista diferentes. Ora

estabelecendo filiações de sentido a uma perspectiva de historicização, ora resistindo e, ainda, silenciando a representação linguística do sujeito-professor-mediador.

Já no que concerne aos manuais do professor das duas coleções selecionadas, os saberes postos estão na base da preservação parcial da historicidade do sujeito-aluno, permitindo a constituição de um imaginário de língua variada, heterogênea e política, já que é a partir desse imaginário que se constrói a representação de “língua” instável, que precisa ser analisada e, portanto, estudada. Nesse sentido, as duas coleções produzem os mesmos efeitos de sentido.

O que vimos foram discursos que representam processos relacionais entre os sujeitos inseridos na prática pedagógica e a caracterização do livro com os seus elementos das situações de fala e escrita.

Logo, no tratamento específico dos gêneros orais selecionados em nosso *corpus*, percebemos na coleção EJA Moderna (8º e 9º ano), na abordagem dos gêneros (Entrevista, Seminário e Debate regrado), uma concepção de sujeito, de leitura e de leitor que explora as “características” do gênero (processo de produção) em detrimento da relação de interpretação pelo leitor. O leitor parece mais ser um sujeito que sabe analisar o gênero do que um sujeito-leitor, intérprete de textos-gêneros, que assume diante do texto uma atitude responsiva.

Nesse sentido, há uma proposta de problematização e ampliação de conhecimentos por pretender trabalhar o conteúdo a partir da “análise de textos associados a um contexto” com o intuito de permitir que o sujeito-aluno-leitor, através de sua subjetividade, exprima sua opinião sobre a aprendizagem do gênero em questão.

A abordagem da segunda coleção é relevante no que concerne à representatividade da historicização da leitura e do sujeito-leitor, pois representa, em sua maioria, diferentes sentidos de opiniões no que concerne à formação ideológica do sujeito-reflexivo, já que mostra o efeito de memória sobre o ensino de língua fazendo-se por meio da relação com o que já é conhecido pelo aluno.

A proposta didático-pedagógica da obra, em geral, considera o uso da língua em situações contextualizadas, o que pode ser verificado, por exemplo, na variedade de gêneros selecionados para as atividades, os quais são representativos de práticas comunicativas diversas e oriundos de diferentes domínios discursivos.

As atividades que envolvem leitura, oralidade e produção escrita são diversificadas e estão de acordo com as exigências do ensino de Língua Portuguesa no mundo contemporâneo. As propostas de leitura demandam a interação entre leitor, autor e texto, pois instigam o sujeito-leitor a construir sentidos mobilizando seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos prévios, inclusive sobre as possíveis intenções do autor. Este precisa partir da materialidade linguística do texto, seguindo, necessariamente, as pistas deixadas pelo sujeito-autor, para depois fazer suas próprias inferências, formular hipóteses, construir sentidos. Assim, a vivência de mundo do leitor adquire fundamental importância para que seja capaz de conferir significado à leitura.

Já no que se refere à coleção *Português: dialogando com textos* este compêndio delineou o tripé que implica o desenvolvimento nos alunos das competências comunicativa, textual e gramática. Isso porque há o exercício da capacidade de comunicação oral e escrita nas mais diversas situações, fazendo com que os alunos entendam e criem novos textos das mais diversas naturezas, desde que desenvolvam capacidades específicas, voltadas à leitura.

Entretanto, no que se refere ao gênero oral entrevista, a coleção *Português: dialogando com textos* limita o manejo com a leitura, explorando informações superficiais da estrutura, não expõem o olhar do sujeito-leitor para a opacidade da língua.. As atividades constituem um sujeito que transita entre o nível da decodificação e da interpretação, sem avançar para a compreensão do gênero entrevista. Não instiga este sujeito a relacionar-se com o texto criticamente, expondo seu olhar não apenas para os aspectos linguísticos, mas, sobretudo para fazê-lo compreender que a

linguagem é muito mais do que um simples sistema de regras formais, ela é constitutivamente marcada pela ideologia e história.

Por fim, acreditamos que essa pesquisa acerca desta incorporação do estudo do gênero do discurso no livro didático do ensino fundamental influenciando na construção discursiva do sujeito-aluno-leitor tornou-se proveitoso para entender os modelos didáticos de ensino-aprendizagem da leitura, bem como o modo como contemplam ou não a historicidade da linguagem e dos sujeitos. Pudemos verificar com esse estudo a possibilidade de avaliação sobre o modo como os conhecimentos teóricos e pedagógicos sobre gêneros do discurso são incorporados pelo discurso do livro didático, já que essa abordagem se desenvolve a partir de processos complexos, tensos, de historicização e desistoricização de sujeitos e sentidos, isto é, mediante produção de efeitos contraditórios de afirmação e apagamento da historicidade da linguagem e dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins, 2002

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MAC/SEF, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: Textos, impressos e livros didáticos. IN. ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2005: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, 2004.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, 2007.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa/Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, 2010.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BUNZEN, C. e MENDONÇA, M (Orgs). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.30, 2004.

CORACINI, Maria José & BERTOLDO, Ernesto Sérgio. A escamoteação da heterogeneidade. In: **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 251-268.

_____. A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 271-289.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Bases teóricas para o ensino da escrita**. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/03.pdf>

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DIAS, Eliana & OUTRAS. **Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?**. Interações, 2011. n°. 19, p. 142-155. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/475/429>

EJA Moderna: Educação de jovens e adultos. 8º ano. Organizadora Editora Moderna: obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: Virginia Aoki. – 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013

EJA Moderna: Educação de jovens e adultos. 9º ano. Organizadora Editora Moderna: obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: Virginia Aoki. – 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK,

Susana Bornéo (Orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. 1. ed. . São Paulo: Parábola: 2013

MARCONDES, Beatriz. **Dialogando com textos: português**. 6º ano. 3ª ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2007

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008, p. 266-273.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2004. p. 71-91.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PINTO, Mariana Oliveira. **Estatuto das funções do manual escolar de língua portuguesa**. s/d. Disponível em: rieoei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf

RICHAUDEAU, François. **Conception et production des manuels scolaires guide pratique**. UNESCO, 1979.

RODRIGUES, R. H. (2005). **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 153-183). São Paulo: Parábola

ROJO, R. H. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas**. In MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

_____. *Materiais didáticos no ensino de línguas*. In. LOPES, M. **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-195.

_____. & BATISTA, Antônio Augusto. *Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: Propostas para o letramento das camadas populares do Brasil*. In. ROJO, R. & BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**.

SOARES, M. B. **Livro didático: Uma história mal contada**. Fazendo Escola. Editora Moderna, 2001.

ANEXOS

Sumário	
LÍNGUA PORTUGUESA	
UNIDADE 1 – O PAÍS	
Capítulo 1	Encarando o Brasil 16
Para refletir: “Todos têm direito a ter direitos”, Conselho Estadual dos Direitos Humanos/Mato Grosso	17
Para ler e aprender: “Zap”, Moacyr Scliar	18
Para compreender	19
Para além do texto	21
Tira, Bill Watterson	21
Para estudar o gênero	22
Conto	24
Características do conto	25
Para refletir sobre a língua	26
Discurso direto e discurso indireto	26
Para praticar	27
Para escrever: Conto	30
Para organizar o que aprendemos	31
Texto complementar: “Que país é este”, Renato Russo	32
Capítulo 2	Entre perguntas e respostas 33
Para refletir: “Madeireiros ilegais desafiam combate ao desmatamento na Amazônia”, BBC Brasil	34
Para ler e aprender: “As últimas de Caetano”, Sônia Racy	35
Para compreender	36
Para além do texto	37
Cartum, Moa	37
Para estudar o gênero	38
Entrevista	42
Características da entrevista	42
Para refletir sobre a língua	43
Sujeito e predicado	44
Tipos de sujeito	44
Verbo transitivo e verbo intransitivo	45
Para praticar	46
Para escrever: Entrevista	47
Para falar em público: Entrevista oral	48
Para organizar o que aprendemos	48
Texto complementar: Cartum, Caco Galhardo	49

UNIDADE 2 – A SOCIEDADE BRASILEIRA

Capítulo 3	Em poucas palavras	50
Para refletir:	“O calibre”, Herbert Vianna	51
Para ler e aprender:	“Jornalismo e violência”, Carlos Alberto Di Franco	52
Para compreender		53
Para além do texto		56
	Fotografia, Patrícia Santos	56
Para estudar o gênero		57
	Resumo	58
	Características do resumo	60
Para refletir sobre a língua		61
	Elementos coesivos	62
Para praticar		63
Para escrever:	Resumo	65
Para falar em público:	Leitura de resumo	65
Para organizar o que aprendemos		66
Texto complementar:	Alguma novidade?, Ivan Cabral	66
Capítulo 4	Falando em público	67
Para refletir:	“Dos Princípios Fundamentais”, Constituição	68
Para ler e aprender:	“A cara do brasileiro”, Rodrigo Cavalcante	69
Para compreender		71
Para além do texto		72
	Anúncios classificados antigos	72
Para estudar o gênero		73
	Seminário	73
	Características do seminário	74
Para refletir sobre a língua		75
	Fase da exposição do tema	76
	Organizadores de enumeração	76
	Organizadores espaciais e temporais	77
Para praticar		78
Para escrever:	Planejamento do seminário	80
Para falar em público:	Seminário	81
Para organizar o que aprendemos		82
Texto complementar:	“Desperta (preconceito de cor)”, Margareth Menezes	82
■	Indicações de livros, sites e filmes	84
■	Referências bibliográficas	417

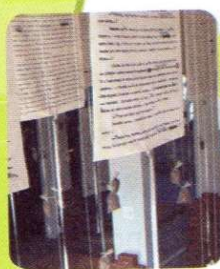
Sumário

LÍNGUA PORTUGUESA

UNIDADE 1 – TRABALHO

Capítulo 1	O trabalho nosso de cada dia	16
Para refletir:	"No mês da Consciência Negra, o iBahia entrevista: Luislinda Valois, primeira juíza negra do Brasil", Gilvan Reis	17
Para ler e aprender:	"O futuro do trabalho", Rita Loiola	19
Para compreender		20
Para além do texto		21
	<i>Tecelão perto de uma janela aberta</i> , Vincent van Gogh	21
Para estudar o gênero		22
	Reportagem	25
	Características da reportagem	26
Para refletir sobre a língua		27
	Coesão textual	28
	Coerência textual	29
Para praticar		29
Para escrever:	Reportagem	31
Para falar em público:	Apresentação de reportagem	32
Para organizar o que aprendemos		33
Texto complementar:	"Música de trabalho", Dado Villa Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá	33
Capítulo 2	O trabalho em debate	34
Para refletir:	Primeira página de jornal, <i>Correio Braziliense</i>	35
Para ler e aprender:	"Patroas 'versus' empregadas", Raquel Paulino	36
Para compreender		38
Para além do texto		39
	<i>O lavrador de café</i> , Candido Portinari	39
Para estudar o gênero		41
	Debate regrado	41
	Características do debate regrado	42
Para refletir sobre a língua		43
	Operadores argumentativos	43
Para praticar		47
Para escrever:	Planejamento do debate regrado	48
Para falar em público:	Debate regrado	48
Para organizar o que aprendemos		49
Texto complementar:	"Assim eu vejo a vida", Cora Coralina	49

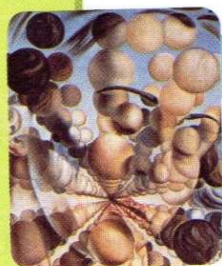
SUMÁRIO



UNIDADE 1

TUDO TEM
UM NOME

MOTIVAÇÕES	12
DESCOBERTAS	14
<i>Sua Avó, meu bassê</i> , de Sylvia Orthof	14
Dialogando com o texto	19
EXTRAPOLANDO	22
POR DENTRO DA LINGUAGEM	22
Conhecendo alguns recursos expressivos	22
Conhecendo recursos descritivos	24
Conhecendo recursos narrativos	24
Conhecendo substantivos	25
Conhecendo o uso do dicionário	26
Conhecendo a formação de alguns substantivos	27
Conhecendo o emprego do travessão	27
Conhecendo a onomatopéia	28
REINVENÇÃO (Relato autobiográfico)	28
LENDO MAIS	30
<i>Dize-me teu nome e te direi quem és</i> , de José Roberto Torero	31
Sugestões de leitura	34
EXPLORANDO A LINGUAGEM ORAL	35
<i>Registro civil é direito de todos, mas muita gente desconhece</i>	35
REALIMENTAÇÃO	37
<i>Nomes</i> , de Carlos Drummond de Andrade	39



UNIDADE 2

A IMAGINAÇÃO
E A CRIATIVIDADE

MOTIVAÇÕES	42
<i>Você tem inteligência maluca?</i>	42
DESCOBERTAS	44
<i>Muros</i> , de Murilo Mendes	44
<i>Nacos de nuvens</i> , de Vladimir Maiakovski	45
Dialogando com o texto	46
EXTRAPOLANDO	48
POR DENTRO DA LINGUAGEM	49
Diferenciando substantivos de adjetivos	50
Aprofundando a formação de alguns substantivos e de adjetivos ...	51
Conhecendo alguns recursos expressivos	53
REINVENÇÃO (Poema)	53
<i>Minha cama é um veleiro</i> , de Robert Louis Stevenson	54
LENDO MAIS	57
<i>Superdotados precisam de atenção para não se tornarem</i> <i>crianças-problema</i>	57
Sugestões de leitura	65
EXPLORANDO A LINGUAGEM ORAL	65

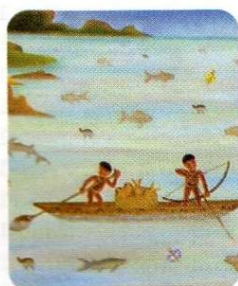
RODA DE LEITURA	66
<i>Humorismo</i> , de Guilherme de Almeida	66
<i>Onda</i> , de Guilherme de Almeida	67
<i>A primavera endoideceu</i> , de Sérgio Caparelli	68
REALIMENTAÇÃO	69
<i>Nuvens</i> , de Ferreira Gullar	69



UNIDADE 3

TUDO TEM UMA PRIMEIRA VEZ

MOTIVAÇÕES	74
<i>Hagar</i> , de Dik Browne	74
DESCOBERTAS	75
<i>Aos 54, avô festeja 1ª aventura no mar</i> , de Xico Sá	75
Dialogando com o texto	77
EXTRAPOLANDO	80
<i>Em trocas sucessivas, homem dá clipe de papel e ganha casa no Canadá</i>	81
POR DENTRO DA LINGUAGEM	82
Conhecendo as indicações da fala: aspas ou travessão	82
Conhecendo os tipos de frase	83
Conhecendo os verbos de elocução	84
Aprofundando o estudo das aspas e conhecendo o itálico	85
Aprofundando o estudo do adjetivo	85
Conhecendo a formação de palavras: prefixo, sufixo e radical	87
Conhecendo os numerais	88
Conhecendo a classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica	90
Conhecendo a acentuação das proparoxítonas	90
EXPLORANDO A LINGUAGEM ORAL	91
<i>Que nem gente grande: aprenda a se virar!</i> , de Michelle Monte Mor	91
LENDO MAIS	93
<i>Mar</i> , de Rubem Braga	94
Sugestões de leitura	96
REINVENÇÃO (Entrevista)	96
REALIMENTAÇÃO	97
<i>Mafalda</i> , de Quino	98
<i>Piratas do Tietê</i> , de Laerte	99



UNIDADE 4

A MEMÓRIA E A CULTURA POPULAR

MOTIVAÇÕES	102
DESCOBERTAS	103
<i>Gaspar, eu caio!</i> , de Ricardo Azevedo	104
Dialogando com o texto	107
EXTRAPOLANDO	111

Para ler e aprender

Observe o título do texto a seguir a fonte de onde foi extraído. Sobre o que, possivelmente, esse texto vai tratar? Quando ele foi publicado? Converse com os colegas e com o professor sobre o que espera ler e sobre o que você conhece desse tema.

Faça a leitura do texto.

http://delas.ig.com.br/comportamento/2013-03-27/patroas-versus-empregadas.html

HOME AMOR E SEXO BELEZA COMPORTAMENTO TESTES FILHOS NOIVAS CASA BICHOS

Destaques Transformação Decore sua casa Horóscopo mensal

Patroas “versus” empregadas

Para entender as disputas em torno da Lei das Domésticas, fizemos uma enquete com a presidente do sindicato dos patrões e com a diretora do sindicato das domésticas

IG São Paulo 27/03/2013 06:00:59

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 66/2012, aprovada em segunda votação ontem à noite, vai garantir aos 7 milhões de trabalhadores domésticos na ativa no Brasil os mesmos direitos trabalhistas já usufruídos pelos demais trabalhadores do país. A lei prevê, por exemplo, a proibição da contratação de menores de 16 anos — estima-se que 410 mil crianças trabalhem em lares brasileiros. Também estabelece um índice para reajuste dos salários e determina o pagamento do salário mínimo como piso da categoria (1,8 milhão de trabalhadores recebem meio salário mínimo).

No cabo de guerra armado em torno da questão, os patrões reclamam que ficará inviável manter uma empregada e as domésticas comemoram o que elas classificam como “o fim da escravidão”.

A advogada trabalhista Margareth Carbinato, presidente de honra do Sedesp (Sindicato dos Empregadores Domésticos do Estado de São Paulo), defende a classe dos patrões. Para ela, os empregados domésticos devem se profissionalizar. “O empregado doméstico não deve ser encarado como ente da família”, diz.

Eliana Menezes, diretora do Sindoméstica-SP (Sindicato das Empregadas e Trabalhadores Domésticos da Grande São Paulo), vê progresso na questão dos direitos das empregadas de cinco anos para cá. Segundo ela, as empregadas querem ser “tratadas com dignidade”. “Os direitos e deveres das empregadas domésticas deveriam ser iguais aos dos demais trabalhadores”, acredita.

Fizemos as mesmas perguntas para as duas representantes de classe. Leia as respostas a seguir.

“Gostaria que a empregada compreendesse que patrão não é vilão”

IG: Na sua opinião, quais devem ser os deveres e direitos da empregada?

Margareth Carbinato: Os direitos: todos aqueles que a lei estabelece. Os deveres: os empregados domésticos devem se profissionalizar. Tem que entender que, se foi contratado, é para trabalhar e executar os serviços com primor e responsabilidade.

iG: Na sua opinião, quais devem ser os deveres e direitos dos empregadores?

Margareth Carbinato: Os deveres: jamais pagar o empregado sem exigir recibos; registrar o empregado e cumprir o que a lei determina. Os direitos: exigir e ter mecanismos legais para que o empregado cumpra com suas obrigações e deveres.

iG: Cinco anos atrás, como você definiria a relação entre empregador e empregado?

Margareth Carbinato: Não há diferença de cinco anos atrás e hoje, quando não existe a responsabilidade do dever cumprido. Refiro-me à responsabilidade da obrigação proposta, desde o ato da admissão.

iG: Hoje em dia, como é esta relação?

Margareth Carbinato: Ainda não há, por parte dos empregadores, o entendimento de que o empregado doméstico não deve ser encarado como ente da família. É uma relação meramente profissional, devendo deixar de existir certos procedimentos — como, por exemplo, a preocupação com alimentação e outros, pois o empregado doméstico está no local de trabalho para trabalhar e não se beneficiar com outras coisas, a não ser trabalho e salário.

iG: Qual a reclamação mais frequente da categoria que você representa?

Margareth Carbinato: A maior reclamação é o desrespeito de certos empregados, que faltam indiscriminadamente ao serviço, não valorizando o emprego e o salário que recebem.

iG: Como você imagina sua vida sem empregada?

Margareth Carbinato: Imagino que seria muito bom não depender de alguém para executar certas atividades domésticas, uma vez que hoje existem inúmeros mecanismos de apoio, tais como: lavanderias, empresas limpadoras, comida congelada etc. Assim eu teria menos encargos do que a PEC das Domésticas está impondo.

iG: Como a empregadora gostaria de ser tratada pela empregada?

Margareth Carbinato: Não digo como a empregadora gostaria de ser tratada, mas sim compreendida. Gostaria que a empregada doméstica compreendesse que patrão não é vilão. É aquele que paga o ordenado do empregado. Portanto, o empregado deve ter respeito pelo mesmo.

“Os direitos das domésticas devem ser iguais aos dos demais trabalhadores”

iG: Na sua opinião, quais devem ser os deveres e direitos da empregada?

Eliana Menezes: Os direitos e deveres das empregadas domésticas, na nossa opinião, deveriam ser iguais aos dos demais trabalhadores: regidos pela CLT. Com a aprovação da PEC, essa igualdade de direitos será possível.

iG: Na sua opinião, quais devem ser os deveres e direitos dos empregadores?

Eliana Menezes: Os empregadores deverão cumprir o que determina a lei sobre os direitos das empregadas.

iG: Cinco anos atrás, como você definiria a relação entre empregador e empregado?

Eliana Menezes: Definiria como de exploração do trabalho das empregadas domésticas, sem direitos e sem amparo na lei.

iG: Hoje em dia, como é esta relação?

Eliana Menezes: Hoje em dia melhorou, pois as empregadas se conscientizaram mais, lutam pelos seus direitos e lutam para que os patrões cumpram a lei.

iG: Qual a reclamação mais frequente da categoria que você representa?

Eliana Menezes: Ainda é a ausência do registro em carteira, seguido do não pagamento das verbas rescisórias.

iG: Como você imagina sua vida sem patroa?

Eliana Menezes: Tanto a empregada precisa do emprego, pois necessita dele para pagar suas contas, como o patrão necessita muito do trabalho da empregada doméstica.

iG: Como a empregada gostaria de ser tratada pela patroa?

Eliana Menezes: Ser tratada com respeito e dignidade, e que sejam cumpridos os direitos trabalhistas da categoria.

PAULINO, Raquel. Patroas “versus” empregadas. Portal iG, Delas/Comportamento. 27 mar. 2013. Disponível em: <<http://delas.ig.com.br/comportamento/2013-03-27/patroas-versus-empregadas.html>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

Para compreender

1 Do que trata esse texto?

2 O que significa a palavra *versus*, presente no título do texto? Consulte-a no dicionário. Em sua opinião, por que a jornalista teria usado esse termo entre aspas?

3 O texto afirma que foi armado “*um cabo de guerra em torno dessa questão*”. O que é um *cabo de guerra*? A que questão ele se refere e por que haveria um *cabo de guerra* em torno dela?

4 Sobre as duas pessoas entrevistadas nessa reportagem, responda às perguntas a seguir.

a) Quem são elas e que setores da sociedade representam?

b) Por que elas teriam sido chamadas para participar da reportagem e opinar sobre o tema?

5 Que posição cada entrevistada defende? Em sua opinião, qual delas foi mais convincente?

- b) Reúna-se com três colegas e discutam uma possível relação entre o texto “Patroas ‘versus’ empregadas”, a tela *O lavrador de café* e o poema “O açúcar”. Anote suas conclusões e apresente-as aos outros grupos.

Para estudar o gênero

No texto “Patroas ‘versus’ empregadas”, são apresentados dois pontos de vista sobre um mesmo tema. Em várias atividades escolares, temos de falar com os colegas e expor nossa opinião sobre fatos do dia a dia, textos, temas que causam polêmica etc.

Entretanto, para muitas pessoas, falar em público não é tarefa fácil. Aprender a desenvolver as capacidades específicas para a expressão oral pública é o que estudaremos agora.

- 1 Você sabe o que é um debate? Já assistiu ou participou de algum?

Debate regrado

À discussão em que duas ou mais pessoas apresentam seus pontos de vista em defesa de uma questão ou contra ela, seguindo regras estabelecidas previamente, chamamos **debate regrado**.

O debate regrado é comum no ambiente escolar, pois colabora para a aprendizagem de conteúdos de várias disciplinas. Além disso, explora e desenvolve capacidades de oratória, como a argumentação, o raciocínio lógico e os aspectos relacionados à fala em público.

Ao participar de um debate, é preciso saber argumentar. Mas o que isso significa? Argumentar é apresentar razões que deem suporte a determinada opinião. A argumentação tem caráter dialético, isto é, implica uma contradição entre os interlocutores ou um confronto de pontos de vista, no qual os envolvidos procuram defender sua posição.

- 2 Releia a reportagem “Patroas ‘versus’ empregadas”. Identifique, nas falas de cada uma das entrevistadas, um argumento que elas utilizam para defender seus pontos de vista.

Características do debate regrado

O debate regrado, como o nome sugere, tem de obedecer a uma série de regras. Elas são definidas com antecedência e estabelecem, por exemplo, quanto tempo a discussão vai durar, qual será o tempo de argumentação ou contra-argumentação de cada participante e a abertura ou não para perguntas da plateia.

Também são definidos com antecedência quem serão os participantes do debate e suas respectivas funções: quantos deles serão a favor da questão debatida ou contra ela. Geralmente, o debate regrado conta com um moderador ou mediador, isto é, alguém que orienta a discussão e observa o cumprimento das regras.

A organização do espaço onde o debate acontece também costuma ser característica. Os debatedores geralmente são posicionados de modo que todos possam se ver e ser vistos pela plateia, ou em grupos de acordo com o posicionamento dos integrantes. O moderador se coloca estrategicamente para interagir com os participantes ou mesmo ficar entre eles.

Os debatedores devem se preparar com antecedência em relação a alguns aspectos relacionados a esse gênero e à fala em público.

Aspectos importantes para a participação no debate regrado

O ponto de partida para a participação em um debate é informar-se bem sobre a questão que será discutida. É necessário pesquisar, ler textos sobre o assunto e, com base neles, identificar os argumentos favoráveis e os argumentos contrários à questão.

3 Em sua opinião, por que é importante pesquisar antes sobre o tema do debate?

Munido de argumentos, é preciso atentar a aspectos relacionados à fala em público, que ajudam a dar credibilidade ao que está sendo dito e a prender a atenção da plateia. A entonação é um desses aspectos. Ela pode ser usada para destacar ou enfatizar alguns trechos do discurso, a fim de, entre outros objetivos, reforçar uma opinião ou palavra importante.

A postura corporal também deve ser considerada. Falar com a cabeça erigida e manter o corpo ereto, por exemplo, contribuem para a compreensão da plateia. Os gestos e as expressões faciais também podem ser usados para tornar a fala mais expressiva e clara.

Ao falar em público, não se pode esquecer do contato visual com a plateia. De vez em quando, é possível ler as anotações sobre o assunto, mas é preciso em seguida olhar para os outros debatedores e para a plateia. O contato visual ajuda a transmitir confiança ao público e a verificar se a exposição está agradando ou não.

Agora, leiam outro classificado, também publicado em 1880.

REPRODUÇÃO

Atenção

Na rua da Consolação n. 72 existem para vender 25 escravas e 13 crioulinhos de 13 a 16 annos, todos robustos, de boa conducta e optimo serviço, nas melhores condições de saúde e aptos para qualquer officio, ou o que se lhes queira ensinar. As pessoas que pretenderem, pôdem se dirigir á dita casa para tratar, certos de que encontrarão entre elles um perfeito copeiro.

5-8

Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/reclames-do-estadao/2010/05/12/13-de-maio>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

- 2 Que sentimentos ou reflexões a leitura desses anúncios provocou em você?

- 3 Que relação você vê entre esses anúncios e o texto “A cara do brasileiro”?

- 4 Converse com seu colega sobre o que acontecia no Brasil há pouco mais de um século e sobre o que se pode ver na sociedade atual. Discutam o que mudou e o que ainda precisa ser transformado.

Para estudar o gênero

Até aqui, você e os colegas tiveram diversas oportunidades para opinar sobre os textos e os temas estudados, expor suas experiências de vida etc. Na vida cotidiana, somos convocados a falar em público no ambiente escolar, no trabalho, em festas, em reuniões, entre outras situações.

Apresentações orais fazem as pessoas sentirem ansiedade, medo ou vergonha de se expor. Elas exigem ainda mais esforço dos mais tímidos porque geram mais nervosismo. Por essas razões, muitas pessoas acabam cometendo inadequações, inclusive no uso da linguagem não verbal, isto é, nas expressões faciais, nos gestos, no olhares, nos movimentos do corpo etc.

O gênero que vamos estudar neste capítulo visa melhorar nossas apresentações em público.

Seminário

O **seminário**, individual ou em grupo, é uma forma de exposição oral muito presente nas escolas, nas universidades e em eventos científicos e empresariais. Quando apresentado no ambiente acadêmico, também pode ser chamado de seminário escolar, seminário oral ou exposição oral.

Características do seminário

A finalidade do seminário consiste em apresentar oralmente determinado conteúdo a um público que não o domina. Seu tema pode variar muito em função do projeto que está sendo desenvolvido e do próprio público a que se destina. Ele pode tratar, por exemplo, de questões científicas, literárias ou biográficas, entre outras.

Ao realizar uma apresentação oral, é preciso observar alguns aspectos importantes quando se fala em público.

- 1 Reúna-se com um colega e tentem recordar algumas apresentações orais a que vocês já assistiram. Que aspectos vocês acham que influenciam uma boa apresentação oral?
-
-
-

Agora, você vai conhecer alguns elementos que ajudam a melhorar a apresentação oral.

Entonação

A entonação corresponde à sequência de tons que emitimos ao pronunciar uma palavra ou um grupo de palavras ou frases. Ela serve para destacar ou enfatizar uma parte ou um trecho do texto. Serve, também, para marcar a natureza do enunciado: se temos uma pergunta ou uma afirmação, por exemplo, mudamos a entonação da frase. Ela está presente em situações de comunicação oral, como diálogos, discussões entre outras.

O texto da apresentação

Muitas vezes, recorremos a um texto escrito que serve de apoio tanto para quem está apresentando o seminário como para quem está assistindo a ele. Para elaborar esse texto, é importante planejar a pesquisa. Primeiro, é preciso definir o tema e de onde as informações serão retiradas. De enciclopédias, de revistas, da internet? Será necessário fazer uma entrevista para complementar a pesquisa?

Coletadas as informações, é preciso ter atenção à escrita do texto. Ele não pode ser muito longo e deve, preferencialmente, ser organizado em tópicos, esquemas ou listas. Para que o conteúdo possa ser lido pela plateia, é importante que o material seja escrito em letras grandes.

Recursos audiovisuais

Uma apresentação oral pode ser enriquecida por recursos audiovisuais, com imagens, mapas, gráficos, esquemas etc. Esses recursos podem aparecer em cartazes, transparências para o retroprojeto ou mesmo no computador.

<http://revistaplaneta.terra.com.br/secao/entrevista/plantar-arvores-da-mais-prazer-do-que-fazer>

ÍNDICE DA REVISTA

EDIÇÕES ANTERIORES

ASSINE

ANUNCIE

Digite o termo desejado para buscar

Edição 472 – Janeiro/2012 >> Entrevista

Plantar árvores dá mais prazer do que fazer filmes

O cineasta paulista Fernando Meirelles concilia o cinema com o ativismo em defesa das florestas e dedica boa parte do seu tempo a acompanhar as questões ecológicas.

Aos 56 anos, o cineasta Fernando Meirelles integra a galeria dos melhores diretores do cinema brasileiro. Entusiasta de filmes experimentais na juventude, criou programas para a televisão, trabalhou com publicidade e dirigiu sucessos como *Cidade de Deus*, em que usou a estética dos videocliques para retratar a violência no Rio de Janeiro — obra que concorreu ao Oscar de melhor filme estrangeiro em 2004. Depois, vieram *O jardineiro fiel* e *Ensaio sobre a cegueira*, com atores e produtores internacionais. Seu filme mais recente, *360*, que estreia em março, foi filmado em Viena com os atores Jude Law, Rachel Weisz e Anthony Hopkins. Em 2012, o cineasta iniciará um longa baseado no livro *Nêmesis*, do inglês Peter Adams, sobre a vida do multimilionário grego Aristóteles Onassis.

Tanto quanto o cinema, Meirelles sempre se interessou por ecologia. No ano passado, chegou a ir ao Senado para se posicionar contra o novo Código Florestal. Há cinco anos vem se dedicando a um projeto de reflorestamento das matas ciliares da sua Fazenda Rifaina, em Rifaina, no interior de São Paulo. Já replantou 2,8 hectares com 3 mil mudas de 32 espécies de árvores nativas, das quais muito se orgulha, e vai continuar plantando. “Continuo melhorando meu viveiro de mudas nativas. Isso me dá mais satisfação do que fazer filmes”, afirma. Nesta entrevista, Meirelles revela que não está nada satisfeito com os rumos do Brasil.

Precisamos mudar de cultura para adequar nossa civilização aos limites do planeta?

Sabemos que precisaríamos dos recursos de três planetas para a população atual alcançar os padrões de consumo do Primeiro Mundo. Esse parece ser o objetivo de todos os governos e habitantes. Mas está claro que essas aspirações não cabem no espaço que temos. Apesar de muitos estudos anunciando a falta iminente de minérios, de peixes ou de água potável, nossa sociedade não sabe existir sem crescer. A mim parece óbvio que, mesmo contando com a ciência para tornar mais eficiente o uso de energia e de recursos naturais, uma hora vamos ter de inventar outra maneira de viver que não dependa do crescimento.

Você integra o grupo Floresta Faz Diferença. O que essa causa representa para você?

O www.florestafazadiferenca.org.br é o site de uma associação de 144 ONGs criada para informar o debate sobre o novo Código Florestal. Nele há informações a respeito das mudanças nocivas propostas para o código e alternativas elaboradas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência ou pela Academia Brasileira de Ciência. Há, também, depoimentos de artistas, cientistas e técnicos. Tentamos iluminar a cabeça dos congressistas, embora muitos pareçam ser à prova de luz. Esse novo Código Florestal pode vir a ser um dos maiores erros já cometidos pelo Congresso, pois autoriza a derrubada de uma quantidade de mata que dificilmente será



▲ Fernando Meirelles, o diretor do filme *Cidade de Deus*, acha que a vida poderia ser bem mais desfrutável num mundo em que se consumissem menos bens e bugigangas.

PAULO MANZI

recuperada um dia. A visão de alguns ruralistas é estreita: eles não apresentam nenhum argumento que não seja o lucro de curto alcance.

Há pessimismo sobre o esforço para se controlar as mudanças climáticas. Estamos numa corrida contra o tempo?

Alguns cientistas dizem que estamos quase no ponto em que o processo de aquecimento se torna irreversível. Outros, que já ultrapassamos. Em 2000 estava claro que para o planeta não esquentar 2° centígrados até 2050 as emissões de carbono teriam que ser reduzidas em 2% ao ano, ao longo da década. Não aconteceu. Há indícios claros de que algo está mudando muito mais rapidamente do que se previa.

Que exemplos o preocupam?

No norte do Canadá existe a chamada Passagem do Nordeste, que era atravessada por barcos quebra-gelo no verão. Desde 2007 ela fica completamente aberta durante o verão e, para a alegria dos cargueiros, não há mais gelo. Em 2011 houve o maior degelo já registrado na região. Quando essa passagem deixar de se fechar no inverno, a água aquecida vai acelerar o degelo do Ártico. Isso pode causar um tal aumento do nível dos oceanos que a rua Ataulfo de Paiva, no Leblon, no Rio, poderá se transformar num embarcadouro mais cedo do que imaginamos. Mesmo assim o Brasil investe toda sua energia em mais extração de óleo e tenta acelerar o crescimento. Maluco, não?

O desenvolvimento da China, Índia e do Brasil diminui a pobreza global, mas aumenta os impactos socioambientais. Dá para desarmar o impasse?

Uma hora não será uma questão de querer ou não desarmar o impasse. Não haverá mais recursos naturais e ponto. Segundo a ONU, há 1,1 bilhão de pessoas sem acesso a água potável. Massas de refugiados estão começando a se deslocar no norte da África. Isso pode provocar mudanças geopolíticas e conflitos entre países. A China tem planos para ampliar a dessalinização da água do mar. Como essa água é mais cara, será usada de maneira mais racional. É pena que só assim consigamos ser mais racionais. [...]

A mensagem ambiental prega comprar menos, gastar menos, dirigir menos, compartilhar recursos, sacrifícios e severidade. É avessa à abundância e ao desfrute. Dá para mudar essas percepções?

Não acho que haveria menos desfrute num mundo que consumisse menos bens. Desfruto mais da minha vida quando uso meu dinheiro e meu tempo para ler, estudar, ir ao cinema, praticar esporte, encontrar os amigos ou ouvir música. Essas atividades são sustentáveis e mais desfrutáveis do que achar vaga em estacionamento de *shopping* para comprar bugigangas que não preciso e que entopem armários.

Qual é sua atitude diante do automóvel, da bicicleta e dos meios de transporte urbanos?

Moro fora da cidade de São Paulo, num lugar que, infelizmente, não tem opção de transporte público. Organizei minha vida para não ter que sair de casa todos os dias. Quando tenho que ir ao centro, deixo meu carro próximo a uma estação e vou de metrô. Quase não uso ônibus, devido à falta de qualidade do serviço — não há corredores de trânsito, as viagens são muito demoradas, há poluição —, mas seria um usuário assíduo se houvesse opção melhor. Fora do Brasil, raramente tomo táxi. Só uso bicicleta ou transporte público. Em Los Angeles sou obrigado a alugar carro, pois, como aqui, as opções de transporte público são pouco eficientes. [...]

O cinema pode mitigar as emissões de carbono?

Como toda forma de comunicação, o cinema pode ajudar a mudar comportamentos ao informar e tocar as pessoas. Lembro que fiquei extremamente impactado ao assistir a filmes como o francês *Home — nosso planeta*, nossa casa ou o norte-americano *Food Inc.* São filmes sensacionais a respeito dos temas desta entrevista. Deixo a recomendação aos leitores.

GLOSSÁRIO

- Mitigar: suavizar, tornar menos intenso.

TREFAUT, Maria da Paz. *Revista Planeta*. Disponível em: <<http://revistaplaneta.terra.com.br/secao/entrevista/plantar-arvores-da-mais-prazer-do-que-fazer-filmes>>. Acesso em: 9 fev. 2013.

- 1 Há palavras do texto cujo significado você não tenha compreendido? Se houver, escreva-as a seguir e procure seus significados no dicionário.

- 2 Essa entrevista foi publicada no *site* de uma revista de circulação nacional voltada ao meio ambiente e à sustentabilidade. Quem serão, possivelmente, seus leitores? Você considera a entrevista adequada a esse público? Por quê?

- 3 Você já tinha ouvido falar do cineasta Fernando Meirelles? O que achou do ponto de vista dele sobre o meio ambiente?

- 4 Observe como o texto foi organizado. Há dois parágrafos que antecedem as perguntas e respostas. Qual seria a função desses parágrafos?

- 5 Por que você acha que as perguntas vêm destacadas e separadas das respostas?

- 6 Você acredita que a repórter que entrevistou Fernando Meirelles tenha precisado se preparar para conduzir a entrevista? Como ela teria feito isso?

- 7 No início do texto, a jornalista afirma que o entrevistado “*não está nada satisfeito com os rumos do Brasil*”. O que a entrevista revela sobre isso? O que provoca essa insatisfação?

- 8 Após ler a entrevista, você ficou mais pessimista ou otimista em relação aos cuidados com o meio ambiente no Brasil? Por quê?

Entrevista

É provável que você já tenha se deparado com textos como o que acabou de ler em jornais e revistas, na internet, na televisão ou no rádio. Textos com uma sequência de perguntas de uma pessoa e as respostas de outra são chamados **entrevista**.

Geralmente, o entrevistador é um jornalista, e o entrevistado, uma pessoa experiente ou com aceitação pública para falar sobre o tema da entrevista, uma personalidade do mundo artístico ou da vida política, entre outros.

A entrevista é considerada uma ferramenta básica do jornalismo. Muitas vezes, ela serve de base para outros textos, como notícias ou reportagens.

A entrevista costuma ser realizada oralmente e, depois, transcrita pelo entrevistador. Ela se distingue de uma conversa comum porque sua estrutura é planejada com antecedência. Antes de iniciar qualquer entrevista, são definidos seu tema, seus objetivos e a pessoa a ser entrevistada.

Características da entrevista

Quando publicada por escrito, a entrevista costuma apresentar uma estrutura típica. Observe o início da última entrevista que você leu.

Plantar árvores dá mais prazer do que fazer filmes

O cineasta paulista Fernando Meirelles concilia o cinema com o ativismo em defesa das florestas e dedica boa parte do seu tempo a acompanhar as questões ecológicas.

Como você pôde observar, a entrevista é iniciada por um **título**, que pode ser acompanhado de uma frase de efeito chamada **subtítulo**. Ambos são escritos de modo a despertar o interesse do leitor e indicam quem é o entrevistado e o tema da entrevista.

Agora, releia estes trechos dos parágrafos iniciais da entrevista.

Aos 56 anos, o cineasta Fernando Meirelles integra a galeria dos melhores diretores do cinema brasileiro. Entusiasta de filmes experimentais na juventude, criou programas para a televisão, trabalhou com publicidade e dirigiu sucessos como *Cidade de Deus*, em que usou a estética dos videocliques para retratar a violência no Rio de Janeiro — obra que concorreu ao Oscar de melhor filme estrangeiro em 2004.

Tanto quanto o cinema, Meirelles sempre se interessou por ecologia. No ano passado, chegou a ir ao Senado para se posicionar contra o novo Código Florestal. Há cinco anos vem se dedicando a um projeto de reflorestamento das matas ciliares da sua Fazenda Rifaina, em Rifaina, no interior de São Paulo. Já replantou 2,8 hectares com 3 mil mudas de 32 espécies de árvores nativas, das quais muito se orgulha, e vai continuar plantando. “Continuo melhorando meu viveiro de mudas nativas. Isso me dá mais satisfação do que fazer filmes”, afirma. Nesta entrevista, Meirelles revela que não está nada satisfeito com os rumos do Brasil.

9 Que informações são encontradas nesses trechos? Assinale a alternativa correta.

- ☐ Sobre o entrevistador e o entrevistado.
☐ Sobre o entrevistador e o tema da entrevista.
☐ Sobre o entrevistado e o tema da entrevista.

Os parágrafos iniciais, que antecedem as perguntas e respostas, compõem a **apresentação**. Nela, o entrevistador informa sobre a importância do entrevistado em relação ao assunto de que se vai falar. Nesse momento, o leitor conhece a posição social, a experiência profissional ou os conhecimentos que o entrevistado tem sobre o tema que será explorado. Também podem ser antecipados alguns pontos importantes que serão expandidos ao longo da entrevista.

Após a apresentação, temos a parte mais importante da entrevista: as **perguntas** e as **respostas**. Observe.

Precisamos mudar de cultura para adequar nossa civilização aos limites do planeta?

Sabemos que precisaríamos dos recursos de três planetas para a população atual alcançar os padrões de consumo do Primeiro Mundo. Esse parece ser o objetivo de todos os governos e habitantes. Mas está claro que essas aspirações não cabem no espaço que temos. [...]

10 Visualmente, é possível confundir as perguntas e as respostas? Por quê?

As perguntas costumam vir separadas das respostas e recebem algum destaque, que pode ser feito com o uso de negrito, de itálico ou de um tipo de letra diferenciado, entre outras opções.

As perguntas e respostas giram em torno do tema central da entrevista. O entrevistador estuda esse tema com antecedência e prepara um roteiro com as questões que gostaria de fazer.

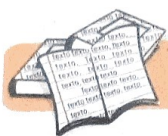
Para refletir sobre a língua

Você estudou a estrutura das entrevistas. Agora, verá como as orações se organizam na língua.

Releia trecho do subtítulo da entrevista com Fernando Meirelles.

O cineasta paulista Fernando Meirelles concilia o cinema com o ativismo em defesa das florestas [...].

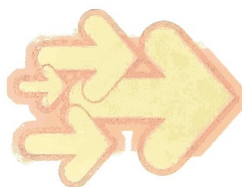
Essa oração pode ser dividida em duas partes principais: a primeira delas é *O cineasta paulista Fernando Meirelles*, e a segunda é *concilia o cinema com o ativismo em defesa das florestas*. O que isso significa? É o que estudaremos a seguir.



Sugestões de leitura

- Robert Louis Stevenson. *A ilha do tesouro*. (São Paulo: Ática, 2002).
Um mapa do tesouro, uma ilha perdida, piratas e um garoto cheio de coragem. Esses são alguns dos elementos que formam a história de Jim e sua busca pelo tesouro enterrado.
Embarque nessa aventura e viva momentos de grande emoção em uma história em que o mar é elemento fundamental da narrativa.
- O desenho animado *Planeta Tesouro*, lançado em 2002 pela Disney, apresenta a versão espacial de *A ilha do tesouro*. Nele, Jim Hawkins é um jovem corajoso que embarca em um galeão e viaja pelo espaço. Ele e a tripulação de alienígenas encontram supernovas, buracos negros e terríveis tempestades espaciais. Jim deixa de ser um garoto e transforma-se em um homem enquanto enfrenta piratas e procura pelo tesouro que sonha encontrar.
- Daniel Defoe. *Robinson Crusoé*. (São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2004)
Conheça uma outra história relacionada ao mar: um jovem inquieto e arrojado naufraga no Caribe e vai parar numa ilha deserta, onde fica exatos vinte e sete anos, dois meses e dezenove dias. Durante todo esse tempo, ele vive inúmeras aventuras repletas de ação e suspense.

A entrevista poderá ser feita na própria sala de aula. Cada aluno escolhe um colega para entrevistar. Dessa forma, você poderá auxiliá-los durante a realização da tarefa.



REINVENÇÃO



PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

Proposta: Fazer uma entrevista.

Gênero: Entrevista.

Para quem: Para seus colegas de classe.

Meio(s) de publicação: Leitura das entrevistas para os colegas de classe.

A reportagem *Aos 54, avô festeja 1ª aventura no mar* trata do primeiro encontro de um homem e sua família com o mar. Pelos detalhes narrados e descritos, pelas falas e atitudes dos entrevistados, percebe-se a importância dessa experiência na vida deles.



Aquecendo

Você fará uma entrevista cujo objetivo é saber se há alguma experiência de primeira vez que tenha ficado marcada na memória de seu entrevistado e como foi ela.

Para isso, você realizará uma entrevista pingue-pongue.

É adequado retomar as atividades feitas em *Explorando a Linguagem Oral*: formulação das perguntas e passagem do texto oral para o escrito.

Entrevista pingue-pongue: é aquela em que aparecem as perguntas e as respostas. Normalmente, há um parágrafo em que se apresenta o entrevistado e o assunto central da entrevista. Deve-se ser fiel ao que o entrevistado falou, evitando-se as repetições e as marcas de oralidade (e aí, então, né, sabe...).



Escrevendo

A primeira etapa de seu trabalho é planejar que questões fará para seu entrevistado. Você pode usar as perguntas que normalmente aparecem respondidas no primeiro parágrafo dos textos jornalísticos (O que aconteceu? Com quem? Quando ocorreu? Onde? Como? Por quê?). Essa etapa pode ser feita coletivamente. Os alunos deverão pensar em perguntas que permitam identificar o entrevistado (nome, idade, profissão) e em outras sobre a experiência vivida. Não há a necessidade de fazer muitas questões.

Em seguida, escolha seu entrevistado e realize a atividade. Você deverá fazer as perguntas e anotar as respostas da maneira como ele falar.

Depois de concluída essa etapa, produza a primeira versão de seu texto. Será algo semelhante a:

Título do texto (apresente o assunto central da entrevista)

Parágrafo de introdução (identifique o entrevistado e o assunto do texto)

Nome do repórter: (coloque a pergunta feita)

Nome do entrevistado: (escreva a resposta dada – lembre-se de eliminar eventuais repetições e marcas de oralidade)



Participando

Antes de fazer a versão definitiva, mostre o texto ao seu entrevistado. Além de verificarem se você foi fiel às informações que recebeu, vejam se há a necessidade de acrescentar algo e se não há repetições desnecessárias e marcas de oralidade a serem eliminadas. É interessante que os alunos percebam as alterações que foram feitas para que o texto oral ficasse satisfatório na forma escrita.

Faça as alterações necessárias e produza a versão final de seu texto, que será lido para a classe.